



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA TRADUÇÃO

Fábio da Silva Pereira

A formação de intérpretes de Libras-português no Pará: uma análise sob a perspectiva da Linguística Sistemico-Funcional

Florianópolis-SC
2024

Fábio da Silva Pereira

A formação de intérpretes de Libras-português no Pará: uma análise sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.

Orientadora: Prof.^a Márcia Monteiro Carvalho, Dra.

Florianópolis-SC

2024

Pereira, Fábio da Silva

A formação de intérpretes de Libras-português no Pará :
uma análise sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-
Funcional / Fábio da Silva Pereira ; orientadora, Márcia
Monteiro Carvalho, 2024.

152 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Tradução, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Estudos da Tradução. 2. Estudos da Interpretação. 3.
Sistema de Transitividade. 4. Formação por Competência. I.
Carvalho, Márcia Monteiro. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da
Tradução. III. Título.

Fábio da Silva Pereira

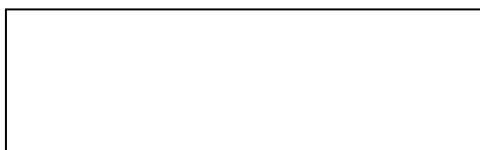
A formação de intérpretes de Libras-português no Pará: uma análise sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 10 de junho de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^a Rosângela do Socorro Nogueira de Sousa, Dra.
Instituição Universidade Federal do Pará

Prof. Guilherme Lourenço, Dr.
Instituição Universidade Federal de Minas Gerais

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Estudos da Tradução.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.^a Márcia Monteiro Carvalho, Dra.
Orientadora

Florianópolis-SC,
2024

Dedico este trabalho aos meus queridos pais e à minha irmã.

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, “[...] pois ele é bom” (Sal. 136: 1).

Agradeço ao meus pais, Francisco e Lucineide, que sempre me incentivaram a estudar e lutar pelos meus objetivos. Durante estes dois anos foram pacientes e demonstraram suas preocupações diante das minhas angústias. Agradeço também à minha irmã, Simone, a quem vez ou outra recorri para desabafar.

Expresso meus sinceros agradecimentos a todos os participantes dessa pesquisa, por disponibilizarem seu tempo e confiarem em mim. Igualmente, aos coordenadores dos cursos, os quais foram objetos da minha pesquisa.

Sou grato a todos os colegas com quem tive a oportunidade de encontrar durante esta jornada. Em especial à Renata Mothcy, eu brinco que ela foi minha *coach* dentro da PGET. O objeto desta pesquisa partiu das discussões que realizamos ao fazermos um trabalho juntos, quando fui aluno especial no Programa. Renata foi a minha maior incentivadora para que eu me candidatasse a uma vaga como aluno regular.

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos os professores que compartilharam seus saberes. Para além de seus currículos admiráveis, demonstraram muita empatia comigo.

Também sou grato aos grupos de pesquisa dos quais tive a oportunidade de participar. Em especial ao InterTrads (PGET/UFSC) e ao Sistêmica, Ambientes e Linguagens/SAL(PRPGP/UFSC). Foram espaços importantes para minha formação enquanto pesquisador e aprofundamento teórico na Linguística Sistêmico-Funcional.

À professora Dra. Osilene Cruz, do INES, e ao doutorando da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem-PPGEL da Universidade Federal de Catalão, Lucas Eduardo Santos, a minha imensa gratidão por tirarem um pouco do seu tempo para compartilhar comigo os seus conhecimentos de Linguística Sistêmico-Funcional.

Agradeço aos membros da minha banca de qualificação por suas observações que foram importantes para a conclusão desta pesquisa, professora Dra. Silvana dos Santos, da UFSC, professor Dr. Guilherme Lourenço, da UFMG, e professora Dra. Rosângela Nogueira, da UFPA.

Não posso esquecer de agradecer ao Instituto Federal do Pará por conceder-me o afastamento integral de minhas atividades laborais para concluir o curso. Em especial, às colegas que se organizaram para suprirem minha ausência.

Por fim, e em especial, à minha orientadora professora Dra. Márcia Carvalho. Faltam-me palavras para agradecê-la por aceitar o desafio de me conduzir durante estes dois últimos anos. No entanto, deixo registrado minha imensa admiração por sua forma bondosa, generosa e paciente com que me tratou. Nossas reuniões nunca foram somente de orientação, foram verdadeiras terapias.

*Vista de longe, a tradução simultânea parece mágica.
Vista de perto, parece loucura.*

Magalhães Jr., 2007, p. 19.

RESUMO

Considerando que as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) do estado do Pará não ofertam Graduação específica para formação de tradutores e intérpretes de Libras-português em nível de Graduação, esta pesquisa buscou responder às seguintes perguntas: Qual o perfil dos intérpretes de Libras-português das do estado do Pará? Como estão organizados os cursos de formação de intérpretes de Libras-português ofertados no estado do Pará diante das Políticas Nacionais de Formação? Como o Sistema de Transitividade se apresenta nos Documentos Norteadores dos Cursos de Formação de Intérpretes de Libras-português no Pará? A investigação foi realizada a partir do aporte teórico e metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) Halliday (2004), Fuzer e Cabral (2014) e Carvalho (2020a 2020b), visando descrever e analisar o Sistema de Transitividade, realizado pela Metafunção Ideacional, nos Documentos Norteadores dos Cursos de Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras-português ofertados no estado do Pará. Acerca da Formação por Competência, a pesquisa baseia-se em Tardif (2006), Scallon (2015) e Rodrigues (2018) buscando identificar a representação da competência nos Documentos dos Cursos. A pesquisa é de caráter exploratória-descritiva. Foram elencados como procedimentos o levantamento de dados através da aplicação de Questionário e a pesquisa documental. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP). Através do Questionário foi possível identificar que o perfil dos intérpretes de Libras-português das IPES é multifacetado, desde o que diz respeito a suas formações quanto às atividades desenvolvidas. A pesquisa constatou que a maioria dos participantes têm buscado formações além da certificação exigida no mercado de trabalho, o que sugere estarem preocupados com o aperfeiçoamento da sua prática. A maioria dos participantes informaram realizar tanto atividades de interpretação quanto de tradução. Demonstrando a exigência de profissional que tenha mobilidade entre as duas atividades dentro das IPES. Os cursos de Extensão Universitária ou Formação Continuada apareceram como escolha entre os profissionais, embora haja uma predominância por cursos de Pós-Graduação lato sensu. Foram mencionados 03 cursos organizados por instituições paraense, das quais duas aceitaram participar da pesquisa. UFPA/ASTILP e CAS-Belém. Os Documentos Norteadores enviados são do gênero Projeto, por meio dos quais são explicados o funcionamento do Curso. Por meio da análise léxico-gramatical, observou-se a predominância de processos Materiais e Relativos. O termo competência foi mencionado apenas no Documento Norteador da UFPA/ASTILP. Constatou que este Curso tem como foco as avaliações de aprendizagem. O Documento Norteador do CAS-Belém traz em evidência a figura dos cursistas. Em ambos os Documentos a presença do professor é inviabilizada. Além disso, não apresentam a abordagem pedagógica adota. Todavia, os Cursos se mostram uma opção para a formação e capacitação de ILSP, haja vista que buscam relacionar aspectos teóricos e práticos. Enquanto contribuição, o trabalho fomenta pesquisas no que diz respeito à Didática de Tradução e Interpretação na região Norte do país, além de apresentar em suas considerações finais questões a serem repensadas em relação ao processo de organização de um Curso para ILSP.

Palavras-chave: Estudos da Interpretação; Sistema de Transitividade; Formação por Competência.

ABSTRACT

Considering that the Public Institutions of Higher Education (IPES) of the state of Pará do not offer a specific Graduation for the training of translators and interpreters of Libras-Portuguese at the Graduation level, this research sought to answer the following questions: What is the profile of the interpreters of Libras-Portuguese of the state of Pará? How are the training courses for Libras-Portuguese interpreters offered in Pará? Are they organized according to the National Training Policies? How does the Transitivity System appear in the Guiding Documents of the Training Courses for Libras-Portuguese Interpreters in Pará? The investigation was carried out based on the theoretical and methodological contribution of Systemic Functional Linguistics (LSF) Halliday (2004), Fuzer and Cabral (2014), and Carvalho (2020a 2020b). It aimed to describe and analyze the Transitivity System, carried out by the Ideational Metafunction, in the Guiding Documents of the Training Courses for Translators and Interpreters of Libras-Portuguese offered in Pará. The research on competency training is based on Tardif (2006), Scallon (2015), and Rodrigues (2018), who seek to identify how competence is represented in the course documents. Furthermore, the research is exploratory-descriptive; the data collection occurred through the application of a questionnaire, and the documentary research was presented during the procedures. Therefore, the research was approved by the Human Research Ethics Committee (CEP). Throughout the questionnaire, it was possible to identify that the profile of the Libras-Portuguese interpreters of the IPES is multifaceted based on what concerns their training, as the developed activities have shown. The survey found that most participants have sought training beyond the certification required in the labor market, which suggests that they are concerned with improving their practice. Most participants reported performing both interpretation and translation activities, demonstrating the requirement of a professional with mobility between the two activities within the IPES. University Extension or Continuing Education courses appeared to be a choice among professionals, although there is a predominance of Postgraduate courses *lato sensu*. Three courses organized by Pará institutions of which two agreed to participate in the research. UFPA/ASTILP and CAS-Belém. The Guiding Documents sent are of the Project type through which the operation of the Course is explained. Through lexical-grammatical analysis, the predominance of Material and Relative processes was observed. The term competence was mentioned only in the UFPA/ASTILP Guidance Document. It was found that this Course focuses on learning assessments. The CAS-Belém Guiding Document highlights the profile of the students. In both Documents, the presence of the professor is unfeasible. In addition, they do not present the adopted pedagogical approach. However, the Courses are an option for forming and training ILSP since they seek to relate theoretical and practical aspects. As a contribution, the work fosters research regarding the Didactics of Translation and Interpretation in the country's northern region. In addition, it presents issues to be rethought regarding the process of organizing a course for ILSP in its final considerations.

Keywords: Interpretation Studies; Transitivity System; Competency Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — A formação dos TILSP em dois caminhos.....	21
Figura 2 — Dimensões dos estudos da interpretação.....	25
Figura 3 — Dimensões da estratificação.....	57
Figura 4 — Tipos de processos.....	65
Figura 5 — Brasão da UFPA.....	103
Figura 6 — Logo da ASTILP	103
Figura 7 — Logo do Centro de Atendimento ao Surdo	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Cursos para formação de TILSP no Brasil.....	33
Quadro 2 — Diferenças entre as tarefas de tradução e interpretação	35
Quadro 3 — Aspectos distintivos entre tradução e interpretação segundo Rodrigues (2023).....	36
Quadro 4 — Diferentes atividades realizadas por tradutores e intérpretes de Libras-português	38
Quadro 5 — Descrição das características que compõem uma competência	41
Quadro 6 — Componentes da CT segundo Gonçalves (2015).....	45
Quadro 7 — Comparação entre as competências de tradutor e Intérpretes segundo Kermis (2008).....	47
Quadro 8 — Dimensões da linguagem na perspectiva LSF.....	56
Quadro 9 — Síntese das variáveis de contexto de situação	59
Quadro 10 — Exemplificando o contexto de situação por um diálogo	60
Quadro 11 — Tipos de participantes em orações materiais.....	66
Quadro 12 — Exemplo de oração material	66
Quadro 13 — Tipos de orações mentais.....	67
Quadro 14 — Exemplo de oração mental	67
Quadro 15 — Quadro 15 — Exemplo de oração relacional	68
Quadro 16 — Exemplo de oração comportamental	69
Quadro 17 — Exemplo de oração existencial	69
Quadro 18 — Exemplo de oração verbal	70
Quadro 19 — Sintetização dos tipos de processo e os participantes.....	70
Quadro 20 — Variáveis do Contexto de Situação do Questionário.....	76
Quadro 21 — Relação participantes e instituições que responderam o Questionário	78
Quadro 22 — Respostas dos participantes sobre cursos organizados no Pará.	79
Quadro 23 — Dados dos servidores extraídos do Portal da Transparência do Governo Federal	82
Quadro 24 — Titulação e sua frequência na resposta ao Questionário	89
Quadro 25 — Grande do curso de Extensão UFPA/ASTILP edição 2024	104
Quadro 26 — Contexto de Situação do Documento do curso UFPA/ASTILP	106
Quadro 27 — Contexto de Situação do Documento do Curso do CAS-Belém	109

Quadro 28 — Oração material na estrutura passiva	111
Quadro 29 — Oração Relacional	113
Quadro 30 — Segundo exemplo de oração material na estrutura passiva	114
Quadro 31 — Oração relacional identificativa	115
Quadro 32 — Oração relacional do tipo possessiva	115
Quadro 33 — Oração relacional do tipo possessiva acompanhada de modalizador	117
Quadro 34 — Oração material transformativa com o participante explícito	118
Quadro 35 — Orações materiais criativas com o Ator elipsado (O curso)	118
Quadro 36 — Oração material transformativa com o Ator elipsado (O curso)	119
Quadro 37 — Orações materiais com o Ator elipsado (Os alunos/cursistas).....	120
Quadro 38 — Oração material do tipo criativo	120
Quadro 39 — Oração relacional do tipo circunstancial	121
Quadro 40 — Participantes das orações do Documento da UFPA/ASTILP.....	123
Quadro 41 — Participantes das orações do Documento do CAS-Belém.....	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 — Região do estado do Pará em que os participantes atuam	78
Gráfico 2 — Quantitativo do gênero dos participantes da pesquisa	85
Gráfico 3 — Relação entre faixa etária e tempo de atuação dos participantes da pesquisa	86
Gráfico 4 — Nível de formação dos participantes da pesquisa	88
Gráfico 5 — Quantitativo das titulações para atuação como ILSP	90
Gráfico 6 — Cursos de maior impacto profissionalmente	91
Gráfico 7 — Tempo de atuação na Instituição de Ensino	93
Gráfico 8 — Vínculo empregatício com as instituições	94
Gráfico 9 — Quantitativo das atividades realizadas	95
Gráfico 10 — Outras atividades desempenhas pelos participantes	97
Gráfico 11 — Distribuição percentual por níveis de atuação dos intérpretes	99
Gráfico 12 — Distribuição percentual por cursos conhecidos organizados no Pará	100
Gráfico 13 — Distribuição percentual por localidade dos participantes que conhecem algum curso organizado por instituição paraense para ILSP	101
Gráfico 14 — Frequência dos processos identificados	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 NOTA SOBRE A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR EM FORMAÇÃO	28
2 A FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA	32
2.1 FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES X FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES: DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO	34
2.2. O QUE SE SABE SOBRE COMPETÊNCIA?	39
2.1.1 Uma visão pedagógica sobre competência	39
2.2.2 Definições de competência nos Estudos da Tradução e Interpretação e os modelos existentes	42
2.3 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA.....	49
3 LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES	52
3.1 LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL PARA ALÉM DA GRAMÁTICA.....	52
3.2 DIMENSÕES DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA LSF	55
3.3 A METAFUNÇÃO IDEACIONAL: AS EXPERIÊNCIAS POR MEIO DA LINGUAGEM.....	62
3.3.1 A transitividade na perspectiva da LSF	63
3.3.2 Oração como representação: tipos de processos	64
4 PERCURSO METODOLÓGICO	72
4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	73
4.1.1 Levantamento de dados	73
4.1.2 Pesquisa documental	74
4.2 INSTRUMENTOS	74
4.2.1 Questionário	74
4.2.2 Documentos	77
4.3 DADOS METODOLÓGICOS.....	77
4.4 DESCRIÇÃO DA ANÁLISE NOS DOCUMENTOS NORTEADORES	83
5 ANÁLISE DE DADOS: DO CONTEXTO SOCIAL AO CONTEXTO LÉXICO- GRAMATICAL	84
5.1 ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS- PORTUGUÊS NO PARÁ.....	84

5.1.1	Caráter Pessoal	85
5.1.2	Caráter Profissional	92
5.2	OS DOCUMENTOS NORTEADORES DOS CURSOS PARAENSE PARA ILSP SOB A PERSPECTIVA DA LSF	102
5.2.1	Documento Norteador do Curso da UFPA em parceria com a ASTILP ...	103
5.2.2	Documento Norteador do Curso do CAS-Belém	107
5.3	SISTEMA DE TRANSITIVIDADE NOS DOCUMENTOS NORTEADORES	110
5.3.1	Significados no Documento da UFPA/ASTILP	111
5.3.2	Significados no Documento do CAS-Belém	117
5.3.3	A interface dos Documentos	121
6	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	125
	REFERÊNCIAS.....	131
	APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	138
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	144
	APÊNDICE D - MODELO DE PROJETOS EXTENSIONISTA DA UFPA	148

1 INTRODUÇÃO

A tradução e a interpretação¹ são serviços que possibilitam acesso a informações para aqueles que desconhecem ou não tem pleno domínio de determinado idioma. Maaß e Hansen-Schirra (2022) argumentam sobre o potencial da atividade de tradução, e aqui estende-se para a interpretação, em derrubar as barreiras linguísticas, cultural, cognitiva, de conhecimento especializado, midiática entre outras. No Brasil, populações que fazem uso de um idioma minoritário em relação ao status linguístico do Português, como por exemplo: os surdos, povos originários e imigrantes, possuem mais evidência na utilização desses serviços. No entanto, pode-se dizer que a maioria, para não dizer todos, já fizeram uso dos serviços de tradução e/ou interpretação, seja ao ler a bula de um medicamento, seja lendo um livro, assistindo um filme, durante uma palestra e assim por diante.

Em relação aos povos surdos², nota-se que suas histórias são marcadas pelo não acesso a diversos espaços, como: escola, política e mercado de trabalho, motivados, entre outros fatores, por causa da distinção dos idiomas. No entanto, essa realidade, aos poucos, tem sido modificada a partir das lutas das comunidades surdas. Entre suas conquistas mais importantes aqui no Brasil, pode-se mencionar a Lei nº 10.436/2002. Esse dispositivo legal reconhece a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como a primeira língua (L1) dos surdos sinalizantes, sendo por eles utilizada para expressar, comunicar e transmitir ideias e fatos. Além disso, a Lei de Libras, como é frequentemente chamada, atribui ao poder público e empresas prestadoras de serviços públicos a responsabilidade de apoiar o uso e a difusão da língua, bem como da obrigatoriedade de oferecerem atendimento adequado a esses cidadãos.

Dentre alguns desdobramentos da Lei de Libras, destaca-se o Decreto nº 5.626/2005 que a regulamenta. Entre outras coisas, este Decreto trata sobre a

¹Conforme justificado na segunda seção deste trabalho, compreendemos que tradução e interpretação são tarefas distintas, sendo que esta pesquisa se concentra na última. Quando os termos aparecerem juntos, refere-se a uma citação, direta ou indireta, dos documentos e artigos consultados ou uma estratégia do autor para distinguir a atividade de transpor uma mensagem de uma língua para outra.

² Neste trabalho adotamos os conceitos de Strobel (2009, p. 6) para **povo surdo e comunidade surda**. De acordo com a autora, o termo povo surdo se refere ao “[...] grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão”. Em contrapartida, a comunidade surda não é composta de apenas sujeitos surdos, mas também de pessoas não-surdas que compartilham os mesmos interesses do povo surdo, podendo ser “[...] família, intérpretes, professores, amigos e outros [...]” em diversos espaços, como: “[...] associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros”. Empregamos os termos no plural por compreendermos que se trata de grupos diversos e heterogêneos.

presença do Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa (TILSP)³ nos espaços públicos. É fato que a presença destes profissionais enquanto direito dos povos surdos antecede o referido Decreto. Conforme Quadros (2004), a Lei da Acessibilidade nº 10.098/00, a Lei do Plano Nacional de Educação nº 10.172/01 e a Resolução Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Ministério da Educação nº 02/2001 já asseguravam a atuação do intérprete de Libras-português direta ou indiretamente. Contudo, é no Decreto nº 5.626/2005 que se descreve o processo de formação dos TILSP.

No artigo “Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro”, Martins e Nascimento (2015) apresentam um panorama histórico sobre o percurso da consolidação da categoria de tradutores e intérpretes de Libras-português e destacam que as atividades de traduzir e interpretar em língua de sinais aqui no Brasil:

[...] emerge e se constitui na e pela prática por meio do protagonismo de sujeitos que vivenciaram uma estrita relação comunitária com os surdos que, pela necessidade de posicionarem-se em sua língua diante da sociedade, demandaram pessoas que promovessem sua interação com sujeitos ouvintes por meio de atividades tradutórias e interpretativas (Martins; Nascimento, 2015, p. 86).

Nota-se que o surgimento e a constituição da profissão TILSP acontecem diante da necessidade comunicacional dos povos surdos. Tais necessidades eram supridas, em sua maioria, por familiares ou amigos de pessoas surdas que, de forma voluntária e inexperiente, atuavam na mediação entre surdos e ouvintes. Martins e Nascimento (2015) também salientam o papel das igrejas protestantes, em que alguns membros, ao buscarem evangelizar os surdos, aprenderam a língua de sinais com as comunidades surdas e passaram a interpretar cerimônias religiosas. Dentro deste contexto há o surgimento dos primeiros passos para uma normalização da atividade interpretativa, haja vista que “[...] as igrejas cristãs de matriz protestante iniciaram [...] a criação de manuais orientadores para a prática” (Martins; Nascimento, 2015, p. 88) que reverberou para outros espaços, à medida que estes intérpretes oriundos do meio religioso passaram a atuar nos demais contextos.

³ Exceto quando se referir ao Decreto 5.626/2005, que versa Tradutor e Intérprete de Libras e Língua Portuguesa, este trabalho empregará a nomenclatura Tradutor e Intérprete de Libras-português. A sigla TILSP é aplicada para ambos os casos.

Os autores também afirmam que foram realizados encontros nacionais, no fim da década de 80 e início da década de 90, na tentativa de suprir o “vazio de normas” da atividade de interpretação em Libras-português. Quadros (2004) aponta que estes encontros, organizados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), foram importantes para o intercâmbio daqueles que participaram e para debater sobre questões éticas do profissional intérprete. A autora informa que esses encontros nacionais desencadearam em encontros estaduais, na criação de unidades de interpretação nos escritórios da FENEIS, e no uso de um website para interação dos intérpretes de Libras-português. Por meio dessas ações houve um avanço no que concerne a normalização ou consolidação da profissionalização desta categoria, o que inclui sua formação.

Neste contexto, o Decreto nº 5.626/2005 torna-se um dispositivo legal revolucionário no que se refere a formação dos TILSP, pois ele traz como formação mínima para atuação o Ensino Superior em curso de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras-Língua Portuguesa. Contudo, naquele ano, no Brasil não era ofertado esse curso ou outro semelhante. Somente no ano de 2008 foi aberto o curso de Bacharel em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), organizado em 15 polos espalhados pelo Brasil, com a finalidade de formar estes profissionais em um curso de Graduação. Nesse intervalo de tempo — entre o sancionamento do Decreto, abertura de cursos e a formação dos discentes — os povos surdos continuavam a demandar os serviços de tradução e interpretação para sua língua materna ou L1.

Diante desse cenário, o Decreto estabeleceu formas emergenciais a serem adotadas até o ano de 2015. Entre algumas medidas, foi prevista a organização de bancas de proficiência em tradução e interpretação em Libras-Língua Portuguesa para certificar aqueles que, apesar de não terem feito um curso formal na área, tinham a capacidade de realizar tais tarefas. Assim, surgiu o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa (Prolibras) organizados e implementados pelo Ministério da Educação por meio da UFSC nos anos 2006-2010 (consecutivamente), 2013 e 2015, totalizando 07 (sete) edições. Outra medida emergencial foi prevê formação em nível Médio por meio de curso de Educação Profissional, Extensão Universitária e/ou Formação Continuada, possibilitando uma formação em curto tempo.

Com a evidente busca por uma formalização da profissão no ano de 2010 foi regulamentada a profissão dos TILSP por meio da Lei nº 12.319/2010, que recentemente foi alterada conforme se mencionará posteriormente. Na primeira redação, o artigo 4º da referida lei determinava que a formação básica desses profissionais deveria ser em nível Médio, acrescido de:

- I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
 - II - cursos de extensão universitária; e
 - III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.
- Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (Brasil, Art. 4º, Incisos I, II, III, 2010).

Na realidade, tais critérios regulamentaram algumas das medidas emergenciais do Decreto nº 5.626/2005 como forma de garantir a formação de TILSP em nível Médio. O artigo 3º do Projeto de Lei nº 325/2009, que culminou na Lei 12.319/2010, propusera limitar a formação ao Ensino Superior. No entanto, a Mensagem nº 532/2010, encaminhada pela Casa Civil ao Senado justificando o veto, afirmou que “[...] ao impor a habilitação em curso superior específico, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas” (Brasil, Mensagem Nº 532, 2010). Essa medida contrariou os anseios da categoria.

Outro dispositivo legal que vem mencionar a formação de tradutores e intérpretes de Libras-português é a Lei nº 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). O segundo parágrafo do artigo 28º desta lei trata da disponibilização dos serviços de tradução e interpretação do par linguístico Libras-português na área educacional. Definiu-se neste dispositivo os critérios mínimos de formação para os ILSP, sendo aceitável a formação em Nível Médio (segundo o que era delimitação pela Lei 12.319/2010) para atuação na Educação Básica, enquanto para atuar no Ensino Superior é obrigatório que os profissionais tenham “[...] nível superior, com habilitação, **prioritariamente**, em Tradução e Interpretação em Libras” (Brasil, Art. 28º, § 2º, Inciso II, 2015, **grifo do autor**). Embora seja mencionado o curso de Tradução e Interpretação em Libras, a LBI dá margem para que pessoas com qualquer Graduação independente da área, seja Tecnólogo, Licenciatura ou Bacharel, atuem como TILSP ao usar o termo “prioritariamente”.

A Lei nº 12.319/2010 foi alterada com a sanção do presidente Luíz Inácio Lula da Silva, por meio da Lei de nº 14.704/2023, em 25 de outubro de 2023. No que se

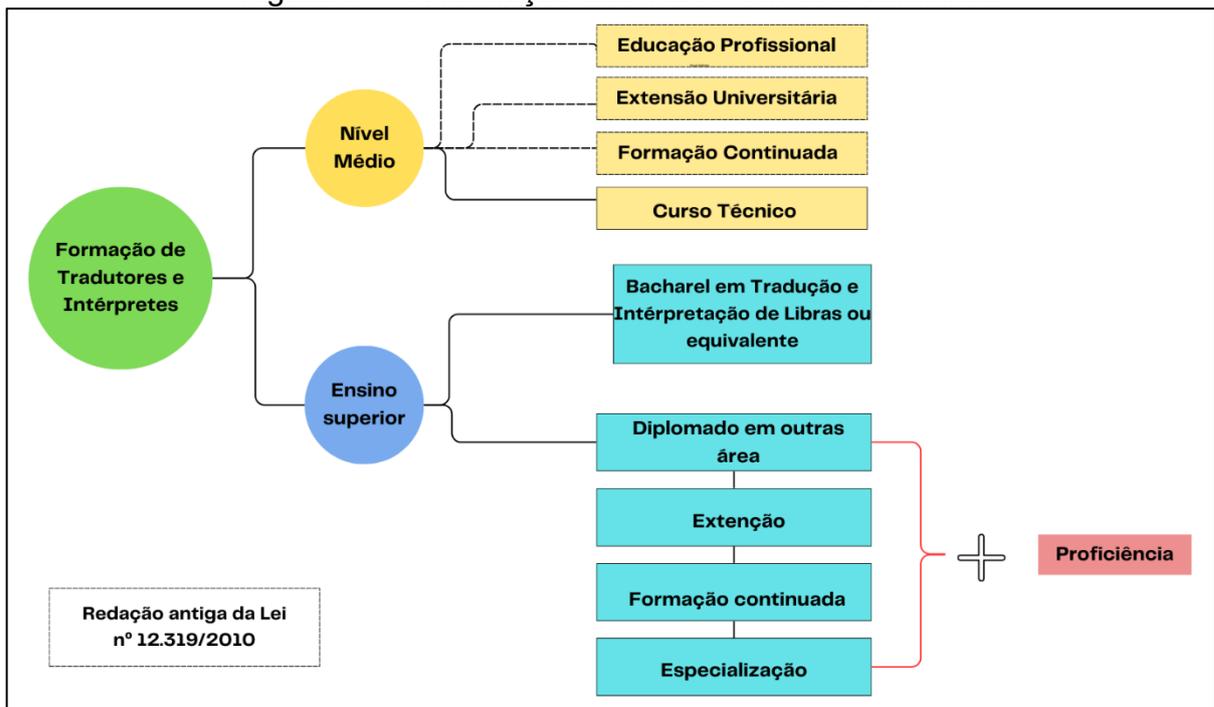
refere à formação de Tradutores, Intérpretes e Guia-intérpretes de Libras, a Lei passou a vigorar com a formação mínima em Ensino Médio Técnico, formação preferencial em curso de Graduação específico para TILSP, ou qualquer Graduação acrescido de cursos de Extensão universitária, Formação continuada e/ou Certificado por exame de proficiência organizado por instituições de Ensino Superior que ofertam os cursos de Graduação para TILSP.

Carneiro e Lemos (2021), após apresentarem um panorama histórico sobre a formação dos TILSP, chamam atenção para que:

[...] dois movimentos que se retroalimentam: a pouca oferta de cursos de formação superior em cidades fora dos grandes centros exerceu uma pressão para o recuo da exigência de formação em nível superior, influenciando os vetos realizados nos artigos das legislações, que focavam na exigência mínima de formação universitária de TILSP, vetos estes que, por sua vez, desestimularam a criação de novos cursos universitários para TILSP (Carneiro; Lemos, 2021, p. 27).

Então, à medida que a falta de cursos em nível superior é justificativa para a não obrigatoriedade de um curso em nível superior específico para Tradutores e Intérpretes de Libras-português, tal fato é motivo para não abertura desses cursos. Partindo disso, podemos representar de forma ilustrada a formação dos TILPS nas últimas duas décadas da seguinte forma:

Figura 1 — A formação dos TILSP em dois caminhos



Fonte: Autor (2024)

Observa-se que mesmo com a atualização da Lei 12.319/2010, a categoria de TILSP continua dividida em dois processos formativos, um em nível Médio e outro em nível Superior — não se limitando ao curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras-Língua Portuguesa, permanecendo, desta forma processos formativos diversos.

Trazendo a discussão para o estado do Pará, identificamos que há 06 (seis) Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), sendo 04 (quatro) Universidades Federais: Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA); bem como a Universidade Estadual do Pará (UEPA) e o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnológica do Pará (IFPA). Em nenhuma destas instituições há cursos de graduação específicos para formação de TILSP conforme prescreve o Decreto nº 5.626/2005. Tal apontamento é confirmado pelo levantamento de Rodrigues (2024) ao mencionar os cursos de graduação voltados à formação de tradutores e intérpretes de Libras-português no Brasil, do qual não consta nenhuma Instituição do estado do Pará.

Ainda que em 2008 a UEPA tenha sediado um dos polos do curso de Bacharel em Letras-Libras na modalidade de Ensino a Distância (EaD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e atualmente a UNIFESSPA seja um polo do curso, com um total de 18 (dezoito) discentes, o número de intérpretes formados e em processo de formação com uma graduação específica para a profissão se mostra ínfimo em comparação às demandas das comunidades surdas paraense. Por isso, em harmonia com os dispositivos legais ora mencionados, que tratam sobre a formação dos ILSP, a maioria das IPES do estado do Pará tem exigido para a contratação desses profissionais⁴ o nível de graduação em qualquer área acrescido de certificado de um Curso de Extensão ou de uma Pós-Graduação *lato sensu* ou certificado de

⁴ O Decreto 10.185/2019 extinguiu o cargo de Tradutor e Intérprete (Nível E) e vetou a nomeação para o cargo de Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais (Nível D) na Rede Federal. Tais cargos foram criados no Plano de Carreiras dos Cargos Técnicos-Administrativos em Educação, Lei 11.091/05. As Instituições Federais de Ensino Superior do Pará possuem um número reduzido de servidores efetivos lotados no cargo Nível D, que ingressaram no serviço público antes da publicação do Decreto. Considerando que a Portaria nº 443 de 27 de dezembro de 2018, do Ministério de Estado do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, estabelece entre as atividades a serem objeto de execução indireta as atividades de tradução e interpretação em Libras, as Instituições Federais têm adotado o modelo de terceirização para essas atividades

proficiência, conforme consta nos Termos de Referência para a contratação de empresas terceirizadas e em Processos Seletivos Simplificados⁵.

Diante deste cenário de políticas de formação para tradutores e intérpretes de Libras-português e a ausência de curso de Graduação específico para TILSP no Pará, algumas universidades e empresas privadas no estado têm oferecido cursos de Extensão universitárias e/ou Formação continuada para aqueles que desejam atuar profissionalmente como tradutores ou intérpretes de Libras-português. Contudo, chama-nos atenção que, para além da certificação, espera-se que os egressos de tais cursos desenvolvam competências inerentes à profissão.

Ao mesmo tempo, compreende-se que as pesquisas acadêmicas desenvolvidas em programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, tais como as dissertações e teses produzidas nos programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC), Universidade Federal do Ceará (POET/UFC) e pela Universidade de Brasília (POSTRAD/UNB) têm um papel significativo para consolidação de ações que melhorem as ofertas de cursos formativos para tradutores e intérpretes, o que inclui os TILSP. Apesar disso, Rodrigues (2024) afirma que, quantitativamente, o número de dissertações e teses voltadas para Didática da Tradução e da Interpretação ainda é tímido. Nesse sentido, o autor faz a seguinte provocação:

[...] compreendendo a tradução/interpretação como uma demanda social, cultural, política, científica e econômica capaz de favorecer as relações internacionais brasileiras e de abrir caminhos para novos espaços multiculturais e multilíngues, entendemos que **são urgentes as reflexões e pesquisas, no âmbito da Didática da Tradução e da Interpretação**, que visem investigar elementos teórico-práticos indispensáveis à construção de uma proposta formativa coerente e adequada à formação de tradutores e de intérpretes brasileiros na contemporaneidade (Rodrigues, 2024, p. 39, grifo nosso).

À vista disso, este trabalho busca contribuir com o debate acerca da formação de intérpretes de Libras-Português. Para isso, a pergunta que delimita esta pesquisa

⁵ De acordo com a Instrução Normativa Nº 5 de 26 de maio de 2017, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, que dispõe sobre as regras e diretrizes do procedimento de contratação de serviços sob o regime de execução indireta no âmbito da Administração Pública Federal, o Termo de Referência é um documental indispensável no processo licitatório, onde contém a descrição do objeto de contratação e os requisitos. Para mais informação, ver o Artigo 28º e 29º da referida Instrução Normativa. Os Termos de Referências do IFPA (Pregão 02/2021), UFPA (Pregão 18/2021), UNIFESSPA (Pregão 06/2023) e UFRA (07/2022) estão disponíveis em <http://comprasnet.gov.br/ConsultaLicitacoes/ConsLicitacao Filtro.asp>. O Edital do último Processo Seletivo Simplificado da UEPA está disponível em <https://www.uepa.br/pt-br/content/edital-61-2023>.

é: Quais Significados têm sido construídos por meio das escolhas léxico-gramaticais dentro dos Documentos Norteadores de cursos de Extensão Universitária e/ou Formação Continuada ofertados no estado do Pará para a formação de intérpretes de Libras-Português?

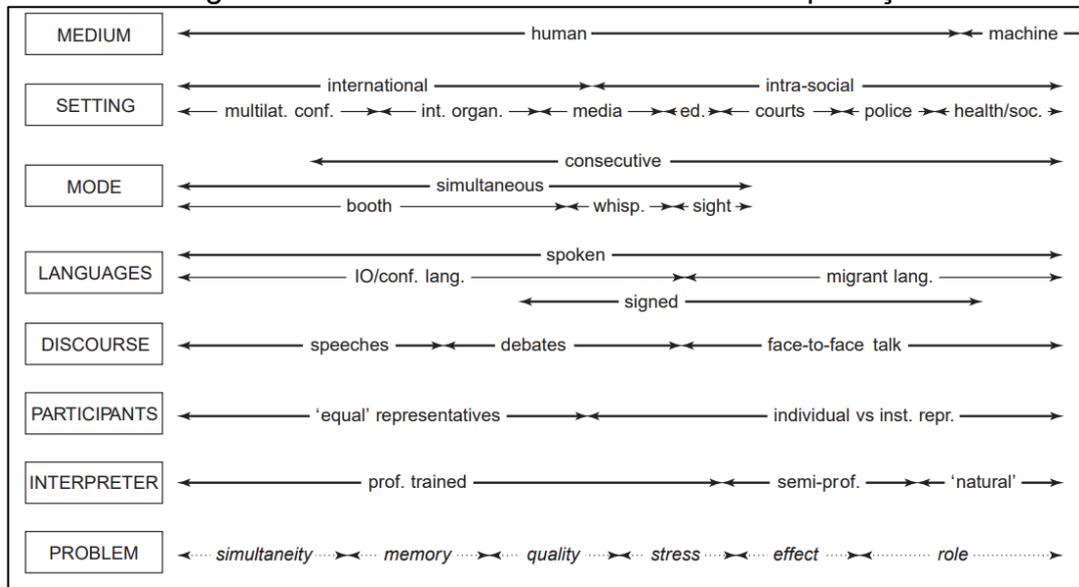
Muitos têm entendido que as atividades de traduzir e interpretar em Libras são sinônimas, pensamento que se estende ao processo de formação. Isso posto, tanto o Decreto como os dispositivos legais posteriores têm tratado as tarefas em conjunto — até mesmo alguns profissionais se denominam TILSP, embora, em alguns casos, desenvolvam apenas uma das atividades. De acordo com Pöchhacker (2016), o termo Tradução⁶ pode ser utilizado como um hiperônimo para a tarefa de interpretação, considerando que os elementos básicos da Tradução (transferência, ideias, uniformidade, intenção ou cultura) também fazem parte do processo interpretativo. No entanto, enquanto tarefas de traduzir e interpretar, elas são distintas, pois, “[...] em princípio, a interpretação é realizada ‘aqui e agora’ para o benefício de pessoas que querem envolver-se na comunicação através das barreiras de linguagem e cultura” (Pöchhacker, 2016, p. 10)⁷. Tal conceito é adotado neste estudo impreterivelmente.

No que diz respeito ao mercado de trabalho no estado do Pará, observa-se que há uma maior ocorrência de atividades de interpretação do que de tradução, principalmente no contexto educacional. Por isso, embora a formação de intérpretes de Libras-Português seja tratada, geralmente, junto com a de tradutores, este trabalho delimita como objeto de estudo somente a formação de intérpretes de Libras-português (ILSP). Pöchhacker (2016), ao fazer uma reflexão do Mapa do Campo Estudos da Tradução, elaborado por James Holmes na década de 70, propõe 08 (oito) dimensões que abrangem os Estudos da Interpretação, conforme mostra a Figura 2. Esta pesquisa encontra-se no campo “Interpreter”, visto que busca debater o processo formativo.

⁶ Assim como utilizado por Pöchhacker (2016), este trabalho utiliza a letra inicial em maiúscula na palavra Tradução para se referir ao hiperônimo, exceto quando no início de frase. Enquanto tarefa, a palavra aparecerá com a letra em minúscula (tradução)

⁷ Esta e outras traduções de citações, diretas e indiretas, presentes no texto são de responsabilidade do autor. Para fins didáticos não nos reportaremos mais ao longo do texto sobre as autoras das traduções. As citações em língua de partida aparecerão em nota de rodapé, como acontece neste caso: “[...] in principle, interpreting is performed ‘here and now’ for the benefit of people who want to engage in communication across barriers of language and culture”.

Figura 2 — Dimensões dos estudos da interpretação



Fonte: Pöchhacker (2016, p. 25)

Entre algumas discussões sobre a formação de intérprete, o conceito de competência tem ganhado espaço, ainda que de forma tímida em comparação com os Estudos da Tradução. Por isso, este trabalho busca por meio de uma revisão da literatura a conceituação dessa abordagem. Para isso, usa-se inicialmente Tardif (2006) e Scallon (2015), os quais defendem que competência não se limita aos aspectos comportamentais, mas de um sistema ordenado de características e recursos que são adquiridos e avaliados por meio de situações reais, dos quais os (auto)avaliados conseguem evidenciar o seu saber-agir. Já no campo dos Estudos da Tradução e Interpretação, os trabalhos de Kalina (2002), Gonçalves (2015), Pöchhacker (2016), Rodrigues (2018), entre outros que discutem sobre o conjunto de recursos que os intérpretes precisam mobilizar para evidenciar a competência na tarefa interpretativa.

Seguindo o pressuposto de Tiselius e Hild (2017), adota-se neste trabalho que competência e expertise não são sinônimos. Apesar disso, considerando Göpferich (2013), o processo de desenvolvimento de ambos se assemelha. Isso justifica, pois, o uso dos estudos de Ericsson (2000) e Tiselius (2013) para discutir sobre o processo de desenvolvimento de competência em interpretação⁸.

⁸ Os autores deste trabalho reconhecem que há uma distinção entre competência do intérprete para competência em interpretação. No entanto, usaremos como sinônimo, sabendo que a distinção entre os termos é importante para alguns teóricos da área.

A base teórica-metodológica utilizada neste trabalho é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Tal teoria compreende que todo texto é produzido dentro de um contexto, e que, a partir disso, são realizadas escolhas dentro de uma rede de sistema para expressar os significados desejados. Halliday e Matthiessen (2014) ao discutirem sobre a organização da linguagem e apresentarem uma estratificação dela, refletem sobre uma camada na qual os propósitos e as intenções pelo qual usamos o sistema de uma língua são manifestados — as Metafunções, inseridas no Contexto de Situação. Dito isso, utilizamos os trabalhos de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004, 2014), Eggins (2004), Fuzer e Cabral (2014), Carvalho (2020) e outros que tratam especificamente sobre o Sistema de Transitividade realizado pela Metafunção Ideacional, para discutir sobre as escolhas léxico-gramaticais realizadas nos Documentos Norteadores dos cursos organizados no estado do Pará para a formação de ILSP, bem como apresentar o contexto no qual são realizados.

Diante da inquietação levantada, da conceituação do objeto de estudo e do aporte teórico delimitado, traçou-se como Objetivo Geral: Demonstrar de que forma as formações de intérpretes de Libras-Português têm sido tratadas no estado do Pará por meio das escolhas léxico-gramaticais presentes nos Documentos Norteadores do curso. Dessa forma, espera-se contribuir para (re)pensar sobre a organização de cursos para formação de ILSP em nível de Extensão Universitária e Formação Continuada. Para isso, outras perguntas foram levantadas, sendo:

1. Qual é o perfil profissional dos intérpretes de Libras das Instituições Públicas de Ensino Superior do estado do Pará?
2. Como estão organizados os cursos de Formação de intérpretes de Libras-Português ofertados no estado do Pará diante das Políticas Nacionais de Formação?
3. Em quais Contextos de cultura e situação os Documentos Norteadores foram elaborados?
4. De que forma as competências tradutórias ou seus componentes são representados nos documentos, a partir das escolhas léxico-gramaticais com base no Sistema de Transitividade?

Dessa forma, elencamos os seguintes Objetivos Específicos da pesquisa:

- Descrever o perfil profissional dos intérpretes de Libras-português das Instituições Públicas de Ensino Superior do estado do Pará;

- Identificar quais são as formações de intérpretes de Libras-português estão sendo ofertadas no estado do Pará;
- Analisar as escolhas léxico-gramaticais nos Documentos Norteadores dos cursos para formação de Intérpretes de Libras-português ofertados no Pará com base na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), especificamente a Metafunção Ideacional;
- Identificar qual é o papel das competências tradutórias e/ou que seus componentes assumem dentro dos Documentos Norteadores dos cursos para ILSP organizados no Pará, por meio do Sistema de Transitividade.

Este trabalho está composto da seguinte forma: (i) **Introdução**, que contém o contexto da pesquisa, a justificativa e os objetivos, (ii) **A formação de Intérpretes De Língua de Sinais a noção de Competência**, em que se apresenta uma revisão de literatura sobre os conceitos de competência e relaciona-os com o conceito de expertise no âmbito formativo de intérpretes, em especial do par linguístico Libras-português (iii) **Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições**, no qual trata sobre a concepção de linguagem e os procedimentos de análise da língua em uso por meio desta abordagem, (iv) **Percurso metodológico** da pesquisa, em que descrevemos os procedimentos metodológicos adotados, a natureza da pesquisa e sua abordagem, (v) **Análise de dados: do Contexto Social ao Contexto Léxico-gramatical**, no qual os dados coletados são discutidos sob a perspectiva teórica adota e (vi) **Algumas Considerações** na qual as considerações e projeções da pesquisa são apresentados.

Conforme já anunciado anteriormente, a LSF compreende que todo texto é produzido dentro de um contexto. Segundo Eggins (2004), o conceito de Contexto Situacional⁹ é importante para a compreensão do texto, uma vez que os elementos extratextuais se inserem no texto para a construção de significados. Pensando em auxiliar os leitores deste trabalho, a seguir apresento minha trajetória enquanto pesquisador em formação antes e durante o programa da PGET/UFSC, para então finalizar esta seção introdutória.

⁹O capítulo 03 (três) deste trabalho abrangerá melhor esse conceito.

1.1 NOTA SOBRE A TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR EM FORMAÇÃO

Sou Fábio Pereira, natural de Jacundá, um município brasileiro do estado do Pará, onde sempre morei. Fazer pesquisa sobre a formação de intérpretes de Libras é uma necessidade que minha subjetividade impõe, para além de ser um problema social. Sou Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (UNIASSELVI, 2017) e discente do curso Bacharel em Letras-Libras na modalidade Ensino à Distância (EaD) da UFSC, polo UNIFESSPA. Atualmente sou servidor público efetivo no Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Marabá Industrial e curso Mestrado na PGET/UFSC.

O meu contato com a Libras ocorreu há 16 anos, no Salão do Reino das Testemunhas de Jeová em Jacundá. A congregação da qual eu fazia parte tinha um grupo de Libras. A informação que temos acerca do início desse grupo é que essa ideia surgiu após duas irmãs ouvintes, que aprenderam o básico de Libras em sua antiga congregação, mudaram-se para Jacundá e começaram a ensinar outras Testemunhas de Jeová que se interessavam e posteriormente contactaram surdos no município para declarar as boas novas do Reino. Quando ingressei na congregação em 2007, o grupo já estava consolidado e a maioria dos jovens da congregação o frequentavam.

Costumo dizer que o meu interesse inicial, comparado com os outros que vieram do contexto religioso, não foi o mais nobre. Entrei no grupo mais por uma questão de amizade do que pela Língua de Sinais ou ministério. Com o passar do tempo, meus amigos foram se evadindo do grupo, principalmente devido à dificuldade em aprender o idioma. Isso porque não havia uma metodologia sistematizada de ensino da Libras. Como na época não tínhamos a facilidade para acessar o conteúdo pela internet, era preciso aprender por meio dos materiais disponibilizados pela organização (dicionário e videocassete/DVDs). Com um pouco mais de maturidade e interesse em garantir aos surdos acesso à mensagem da Bíblia, continuei atuando no grupo até o ano de 2015.

Não fugindo à regra de muitos, passei a atuar como intérprete de Libras-português no contexto educacional. Antes de ter concluído o Ensino Médio eu era convidado de forma esporádica para suprir alguma necessidade nas escolas do município. Em 2013, fui contratado como Professor-Especializado que, na verdade era a atividade de interpretação educacional. Chamo atenção que estes

acontecimentos ocorreram após o Decreto 5.626/2005 e a Lei 12.313/2010 os quais tratavam sobre a formação mínima e a certificação do intérprete de Libras. Mas, conforme já salientado, a carência de cursos específicos, de qualquer nível, para intérpretes de Libras na região e a não interrupção das demandas sociais dos surdos, foram fatores que permitiram que pessoas sem experiência atuassem em contextos profissionais.

Por estar inserido no contexto educacional e não haver na região curso de Graduação em Letras-Libras, Bacharel ou Licenciatura, eu decidi cursar Pedagogia. No entanto, sempre senti falta de conhecimentos teóricos e práticos do campo dos Estudos da Tradução e da Interpretação. Isso me levou a indagar sobre como a ausência de uma formação formal para intérprete de Libras limitava a minha atuação e a de outros colegas. Cheguei a formular a hipótese de que algumas pessoas têm mais aptidão do que outras para tal tarefa ao observar que alguns conseguiam ter um melhor desempenho do que outro. No entanto, hoje compartilho dos pensamentos de Schäffner e Adab (2000) ao afirmarem que as competências tradutórias podem ser desenvolvidas, e melhor serão por meio de uma formação acadêmica estruturada.

Em 2015, prestei o exame do ProLibras e fui certificado na modalidade de Proficiência na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Em 2016, fui aprovado e nomeado para trabalhar no IFPA. Nesse contexto, a lacuna da formação formal tornou-se ainda mais evidente. Os Institutos Federais são reconhecidos pela ofertada de Ensino Técnico e Superior. Eu fui atuar na atividade de interpretação em um curso Técnico em Eletromecânica. Além das dificuldades em lidar com termos técnicos, era um contexto do qual eu não tinha nenhuma orientação, evidenciando as palavras de Schäffner e Adab (2020) ao conceituar a atividade tradutória como complexa e indissociável de conhecimentos especializados. Após concluir o curso de Graduação em Pedagogia optei por não cursar a Pós-Graduação *lato sensu* em Libras, que foi ofertada na região, por acreditar que não supriria minhas necessidades após observar que as grades curriculares estavam mais voltadas para o ensino de Libras do que o processo tradutório, conforme Carvalho e Guedes (2020) pontuaram.

Enquanto estratégia de aperfeiçoamento, participei de eventos que tratavam sobre o profissional intérprete de Libras. Esses eventos foram organizados de forma esporádica no estado, o que já evidenciava a escassez de discussões aprofundadas e formações, mas era uma forma de construir uma identidade profissional ILSP. Em razão da Covid-19, em 2020 e 2021 houve um aumento no número de eventos

transmitidos via on-line. Não foi diferente em relação à Libras e ao campo de ILSP, pois houve um grande número de *lives* e ciclos de palestras tratando sobre as temáticas da formação e atuação de intérpretes. Em decorrência disso, e reconhecendo minha necessidade, ingressei em dois cursos de Formação Continuada para intérpretes de Libras no final de 2020 que foram organizados de forma remota. Um deles, sendo o curso ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) em parceria com a Associação de Tradutores e Intérpretes de Libras do Pará (ASTILP) intitulado Capacitação para Tradutores Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa, organizado em nível de Extensão Universitária. Em 2021, tive a oportunidade de ser aluno especial na disciplina Tradução e Línguas de Sinais, ofertado pela PGET/UFSC, ministrada pela professora Dra. Márcia Monteiro Carvalho (UFPA; PGET/UFSC).

Partindo da experiência dos Cursos de Capacitação, nos quais percebi uma segmentação do currículo voltada mais para o campo teórico do que prático, das discussões oferecidas na disciplina isolada e em conversas com outros colegas intérpretes, além de verificar uma carência de pesquisa sobre formação no Pará, identifiquei que debater a organização de Formação de intérpretes de Libras no estado do Pará é uma necessidade para o fortalecimento da profissionalização da categoria. Por isso, no primeiro semestre de 2022, prestei seleção para mestrado e ingressei como aluno regular deste programa para investigar o problema já levantado. No segundo semestre do mesmo ano, ingressei no curso de Bacharel em Letras-Libras na modalidade EaD da UFSC. Embora seja desafiador conciliar os dois cursos e diante da escassez de formação na minha região, decidi cursá-los, uma vez que ambos são importantes para o meu fazer pessoal e profissional.

Após ingressar na PGET/UFSC, descobri que uma Pós-Graduação *stricto sensu* não se trata apenas de cursar disciplinas e fazer a sua pesquisa, mas que está para além disso: um espaço de trocas. Concomitante à pesquisa, à convite de minha orientadora, ingressei nos grupos de pesquisa: Núcleo de Pesquisas em Interpretação e Tradução de Línguas de Sinais e Línguas Vocais (InterTrads) da PGET/UFSC, Discurso e Relações de Poder (DIRE/UFPA) e Sistêmica, Ambientes e Linguagens/SAL(PRPGP/UFSCM). Estes grupos me possibilitaram ter acesso a novos conhecimentos e discussões sobre métodos de pesquisa, o que contribui para o desenho metodológico deste trabalho, bem da base teórica adotado, a LSF.

Também participei de vários eventos acadêmicos como: Seminário de Pesquisa em Andamento (PGET/UFSC), IV Seminário Internacional de Tradução e

Interpretação organizado pela *Asociación de Profesores de Portugués como Lengua Extranjera en Perú* (APPLE-PE), Seminário Discurso e Relação de Poder (DIRE/UFPA) e do II Seminário Interdisciplinar: Língua, Literatura e Ensino da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Participar desses eventos foi importante para o aperfeiçoamento e formação enquanto pesquisador. Ainda que a PGET/UFSC não seja um mestrado profissional, os saberes declarativos fazem parte da competência dos intérpretes de Libras-português.

Após discorrer sobre minha vida pessoal e acadêmica com o objetivo de aproximar meus leitores do Fábio pesquisador, apresento a próxima seção deste trabalho que discorrerá sobre a noção de competência em âmbito geral e nos Estudos da Interpretação.

2 A FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Datar o início da atividade de interpretação é algo quase impossível de ser feito. Conforme Pöchhacker (2016, p. 9), “[...] a interpretação é uma prática humana antiga que antecede claramente a invenção da escrita – e da tradução (escrita)”¹⁰. Contextualizando sobre a didática como domínio dentro dos Estudos da Tradução, Schäjfner e Adab (2000) chamam atenção que apesar do tempo histórico que a atividade de Tradução é realizada, apenas na segunda metade do segundo XX há uma mudança para uma abordagem mais formalizada, ou seja, uma preocupação acentuada à formação de tradutores e intérpretes.

Como já apresentado, sabe-se que em relação ao par Libras-português tal atividade tem como berço os ambientes familiares e religiosos, onde, empiricamente, pessoas interessadas em promover acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes atuavam como intérpretes. Segundo Quadros (2004, p. 17), refletindo sobre uma pesquisa na Europa, “[...] à medida que os surdos ampliam suas atividades e participam nas atividades políticas e culturais da sociedade, o intérprete de língua de sinais é mais qualificado e reconhecido profissionalmente”. Tal apontamento tem se mostrado verdade também aqui no Brasil. Os povos surdos têm conseguido desempenhar um papel ativo na sociedade, principalmente pela articulação política que tem se fortalecido nas últimas décadas em prol da garantia de seus direitos e ganhando visibilidade nacional.

Entre os acontecimentos que corroboram para que a atividade dos intérpretes de Libras-português (ILSP) aqui no Brasil tenha ganhado notoriedade aos olhos da população não usuária dos serviços prestados por estes profissionais, pode-se mencionar o período da pandemia da Covid-19¹¹. Diante do isolamento domiciliar recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), as transmissões em formato de *lives* foram recorrentes no Brasil nesse período e muitas delas possuíam janela de intérprete de Libras. Segundo Silva e Carvalho (2022), a primeira artista que

¹⁰“Interpreting is an ancient human practice which clearly predates the invention of writing – and (written) translation”.

¹¹A Covid-19 é uma doença causada pelo Coronavírus SARS-CoV-2. Ela atacada o sistema respiratório, que em casos mais graves podem levar a óbito. Foi identificada primeiramente em Whuan, China, em 2019. Devido ao seu fácil meio de transmissão, logo se tornou um problema de saúde mundial. O primeiro caso no Brasil foi identificado em fevereiro de 2020. Entre algumas medidas adotadas, eventos com aglomeração de pessoas, tais como *shows*, foram fortemente desencorajados até o segundo semestre de 2022.

se preocupou em garantir a acessibilidade da comunidade surda, por meio da interpretação simultânea para a Libras, em uma *live* ao vivo durante a pandemia, foi a cantora Marília Mendonça¹². Segundo as autoras, as *lives* tinham como objetivo amenizar o impacto causado pela ausência de interações físicas, logo, seu uso se estendeu para o trabalho e entretenimento afim de tornar o isolamento social menos estressante. Dessa forma, nota-se um empoderamento dos povos surdos que demandam uma prestação de serviço de qualidade e ao mesmo tempo uma visibilidade social dos ILSP.

No entanto, observa-se que o número de cursos de Graduação para a formação desses profissionais são poucos. Segundo o levantamento realizado por Rodrigues (2024), consta na plataforma do e-MEC¹³ o cadastro de 09 (nove) cursos destinados para a formação de TILSP.

Quadro 1 — Cursos para formação de TILSP no Brasil

INSTITUIÇÃO	CURSO
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Bacharelado em Letras-Libras - EaD (2008) Bacharelado em Letras-Libras - presencial (2009)
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Bacharelado em Letras-Libras (2013)
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português (2014)
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Bacharelado em Letras-Libras (2014)
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Bacharelado em Letras-Libras (2014)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (2014)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Bacharelado em Letras: Tradutor e Intérprete de Libras (Libras-Português e Português-Libras) (2014 ⁷)
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Bacharelado em Letras-Libras - Tradutor/Intérprete em Libras (2019)

Fonte: Rodrigues (2024)

Observa-se no Quadro 1 que, por exceção do curso Bacharelado EAD que tem realizado parcerias com outras Instituições de Ensino Superior do Brasil, diversos estados ficam desassistido desta formação, como no caso do Pará. Ao mesmo tempo,

¹² A cantora Marília Mendonça morreu no dia 5 de novembro de 2021, em decorrência de um “politraumatismo contuso”, causado pelo choque do avião em uma pedra no interior de Caratinga (MG).

¹³ O e-MEC é um sistema eletrônico que gerencia informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação no Brasil. Para mais informação, ver a Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017, Ministério da Educação.

os dispositivos legais aqui no Brasil que tratam sobre a formação desses profissionais dão abertura para outras possibilidades, além de uma Graduação. Portanto, considerando o papel social dos serviços de interpretação para a garantia de direitos das pessoas surdas e as poucas oportunidades de formação em um curso de Graduação, pesquisar sobre o processo formativo é de grande relevância.

Dentro desse cenário de discussão, a *formação por competência* surge como uma abordagem pedagógica dentro dos Estudos da Tradução com o objetivo de contribuir com a qualificação profissional dos tradutores e intérpretes. No entanto, entende-se que é importante explicitar a diferença entre as atividades de tradução e interpretação antes de falar sobre a abordagem da formação por competência. A próxima seção deste capítulo pretende apresentar, portanto, uma revisão da literatura sobre essas diferenças, assim, colaborando para delimitação da pesquisa.

2.1 FORMAÇÃO DE INTÉRPRETES X FORMAÇÃO DE TRADUTORES E INTÉRPRETES: DELIMITANDO O CAMPO DE ESTUDO

A formação de intérpretes e tradutores de Libras-português geralmente são abordadas de forma concomitante. No entanto, é importante salientar que apesar de serem atividades afins, os processos envolvidos para a realização das tarefas são distintos. Conforme Pöchhacker (2016, p. 154), “[...] ao contrário da tradução, a interpretação é efêmera e baseada na memória”¹⁴. Neste mesmo viés, o *National Council on Interpretation in Health Care — NCIHC*, (*Conselho Nacional de Interpretação em Saúde*, traduzido) dos Estados Unidos pontua a distinção entre a tarefa de tradutores e de intérpretes, ao dizer:

[...] existem diferenças cujo reconhecimento é importante para assegurar a precisão tanto na comunicação oral quanto nos materiais traduzidos por escrito. Uma compreensão clara do conjunto de habilidades, formação e treinamento, assim como a experiência de intérpretes e tradutores deve ser combinada com uma compreensão clara do produto final. Na interpretação, isso envolve o oferecimento oral de comunicação falada ou sinalizada de uma língua para outra. Na tradução, isso é a conversão de um texto escrito de uma língua para outra (NCIHC, 2010, p. 16)¹⁵

¹⁴ “In contrast to translation, interpreting is ephemeral and based on memory”.

¹⁵ However, [...] there are differences that are important to recognize to ensure the accuracy of both oral communication and written translated materials. A clear understanding of the skill sets, education and training, and experience of interpreters and translators must be matched with a clear understanding of the end product. In interpreting, this involves the oral rendition of spoken or signed communication from one language into another. In translation, this is the conversion of a written text from one language into a different language”.

Observa-se, primeiramente, que embora a interpretação e a tradução sejam parecidas, temos dois profissionais distintos com suas particularidades para realizar as atividades. Mas além disso, o documento apresenta uma definição que, apesar de aceitável, concentra-se apenas em uma etapa do processo, que é a entrega do produto-final. Se a produção for um texto escrito, é tradução, e no caso de ser falada ou sinalizada, é interpretação. É fato que essa primeira distinção contribui para uma compreensão inicial ao caracterizar e conceituar as atividades. No entanto, Pagura (2015) amplia as discussões ao abordar sobre outras características em que as tarefa de tradução e de interpretação se diferenciam. O Quadro 02 apresenta uma síntese dos pontos levantados pelo autor:

Quadro 2 — Diferenças entre as tarefas de tradução e interpretação

Tradução	Interpretação
Consulta dicionários, enciclopédias, <i>sites da internet</i> e uma infinidade de obras de referências.	O intérprete terá de ter maior domínio das línguas, do assunto, da cultura-fonte e da cultura-alvo.
Produz o texto de chegada em seu próprio ritmo, podendo e devendo revisá-lo diversas vezes.	Adquirir todo o conhecimento necessário e o vocabulário específico antes do ato tradutório, tendo de tomar decisões em questão de três a cinco segundos.
Às vezes a revisão é feita por outro leitor.	O resultado do trabalho do intérprete é final.
O trabalho do tradutor é permanente.	Seu trabalho desaparece quando o evento termina.
O tradutor trabalha inúmeras horas sozinho.	A interpretação, por outro lado, é um trabalho em equipe.
Dita seu ritmo de trabalho.	O intérprete (simultâneo) tem de ter a capacidade de concentrar-se no que está ouvindo a fim de processar a informação na mesma hora e reexpressá-la na língua alvo, sem se descuidar da próxima unidade de sentido sendo enunciada pelo palestrante imediatamente a seguir.

Fonte: Produzido pelo autor com base em Pagura (2015)

Nesse mesmo viés, Rodrigues (2023, p. 5), refletindo sobre outras possibilidades de produção e registros de uma mensagem existente atualmente, como por exemplo a gravação em áudio, chama atenção para “[...] fatores relacionados à forma como esses textos são disponibilizados, ao modo como podem ser manipulados, a quando e ao como eles serão entregues ao público-alvo, etc”. Esses fatores dão pistas de elementos essenciais na distinção dos processos. Então, o autor

apresenta 09 (nove) aspectos e suas respectivas manifestações na atividade de tradução e na de interpretação que precisam ser considerados, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 — Aspectos distintivos entre tradução e interpretação segundo Rodrigues (2023)

Aspecto	Características definidoras de processos de tradução	Características definidoras de processo de interpretação
<i>Modalidade do texto-fonte</i>	(i) escrita (ii) oral, desde que registrada	(i) oral (ii) escrita, desde que em fluxo
<i>Caráter do texto-fonte</i>	(i) acabado / estável (ii) registro indispensável escrita, áudio ou vídeo	(i) em construção / contingente (ii) registro prescindível
<i>Disponibilização do texto-fonte</i>	(i) concentrada / perene / integral (ii) texto-fonte completo	(i) fracionada / efêmera / gradual (ii) texto-fonte em andamento
<i>Operacionalização</i>	(i) posterior à produção do texto-fonte (ii) prévia à sua disponibilização (iii) pode ser fracionada (iv) comumente, realizada de modo individual ou em equipe (v) com livre acesso ao suporte de recursos de apoio (vi) sob restrições temporais de menor impacto	(i) concomitante à (re)produção do texto-fonte (ii) imediata à sua disponibilização (iii) tende a ser contínua (iv) comumente, realizada em duplas ou em equipe (v) com acesso limitado ao suporte de recursos de apoio (vi) sob restrições temporais de maior impacto
<i>Revisão</i>	(i) oculta ao público (ii) pode ocorrer durante e após o processo	(i) visível ao público (ii) comumente, pode ocorrer apenas durante o processo
<i>Texto-alvo</i>	(i) indispensável sua disponibilização em suporte físico ou virtual (ii) registro necessário, pois é inerente ao processo (iii) modalidade escrita ou oral	(i) majoritariamente, não há necessidade de sua disponibilização em qualquer tipo de suporte (ii) registro dispensável, pois não faz parte do processo (iii) modalidade oral
<i>Caráter do texto-alvo</i>	(i) registrado (ii) planejado (iii) duradouro	(i) imediato (ii) espontâneo (iii) fugaz
<i>Disponibilização do texto-alvo</i>	(i) posterior à produção do texto-fonte (ii) lapso temporal entre a produção do texto, sua tradução e sua disponibilização	(i) concomitante à (re)produção do texto-fonte (ii) contiguidade entre a produção do texto, sua tradução e sua disponibilização
<i>Contato com o público-alvo</i>	(i) majoritariamente, indireto (ii) assíncrono, mediado pelo texto-alvo registrado	(i) majoritariamente, direto (ii) síncrono, mediado pelo texto-alvo em curso
<i>Operacionalização</i>	(i) posterior à produção do texto-fonte (ii) prévia à sua disponibilização (iii) pode ser fracionada (iv) comumente, realizada de modo individual ou em equipe (v) com livre acesso ao suporte de recursos de apoio (vi) sob restrições temporais de menor impacto	(i) concomitante à (re)produção do texto-fonte (ii) imediata à sua disponibilização (iii) tende a ser contínua (iv) comumente, realizada em duplas ou em equipe (v) com acesso limitado ao suporte de recursos de apoio (vi) sob restrições temporais de maior impacto

Fonte: Rodrigues (2023, p. 5)

Como observado nos Quadros 02 e 03, a distinção entre os processos de tradução e interpretação considerando apenas o produto-final não pode ser um fator determinante para categorizar as atividades, como alguns pensam, pois há outros elementos que subjagam o processo. Isso acontece, como defendido por Pöchhacker (2016, p. 10, **grifo meu**), “[...] ao aprofundar a **característica do imediatismo**, pode-se distinguir a interpretação de outras formas de tradução sem recorrer à dicotomia entre oral e escrita”¹⁶. Por isso, Pagura (2015) e Rodrigues (2023) apontam para questões que envolve o pré-processo (como o domínio do conteúdo), durante o processo (exemplo: a pressão do tempo) e o pós-processo (no caso da revisão do texto-alvo).

Além do mais, em relação às línguas de sinais, Rodrigues e Santos (2018) destacam o fato do processo de Tradução ser, na maioria das vezes, de natureza intermodal, ou seja, do gestual-espacial para o vocal-auditiva e *vice-versa*, como no caso aqui do Brasil o par Libras-português. Para os autores, isso ocasiona um impacto no processo, pois as línguas de sinais requerem a articulação do corpo e a simultaneidade na produção de sinais e frases. Soma-se também ao fato de que a Libras não possui um sistema de escrita consolidado, tal como a maioria das línguas orais. Por isso, apenas a definição inicial de tradução concentrando na relação do produto final, escrito ou oral, não contempla os processos envolvendo a línguas de sinais, e neste caso, o par Libras-português.

Por isso, Rodrigues (2023), ao realizar tal discussão propõe a seguinte conceituação:

[...] na tradução, o texto-fonte — escrito, em áudio ou em vídeo —, já construído e finalizado, é disponibilizado em um dado suporte físico ou virtual, podendo ser manipulado pelo tradutor, segundo o encargo assumido e o seu modo de trabalho, com consulta a recursos de apoio, durante o processo tradutório, e com a revisão da tradução, em seu suporte final, antes de sua disponibilização ao público-alvo; já na interpretação, o texto-fonte — em processo de construção escrita ou oral — é disponibilizado gradativamente ao intérprete, que vai tendo acesso ao texto na medida em que ele é produzido e desaparece. Sua atuação ocorre de maneira imediata, segundo o encargo assumido, com pouca possibilidade de apoio externo, e se ajustando ao ritmo de (re)produção/disponibilização do texto-fonte e ao público que, comumente, acompanha o processo interpretativo (Rodrigues, 2023, p. 6-7).

É interessante notar também que Rodrigues (2022, p. 32) sugere fazer a ampliação do termo escrito utilizado em tradução para “registro”, pois assim é possível

¹⁶ “[...] by elaborating on the feature of immediacy, one can distinguish interpreting from other forms of Translation without resorting to the dichotomy of oral vs written”.

contemplar as línguas de sinais, apesar de não terem um sistema de escrita consolidado, outras possibilidades de registros estão disponíveis, como a gravação de vídeos. Rodrigues e Santos (2018), ao discutirem sobre os contextos e demandas da atuação dos TILSP, apresentam as diferenças entre as tarefas realizadas por um tradutor e por um intérprete do par Libras-português por meio dos contextos de educação, saúde e jurídico. Apresentamos no Quadro 04 um recorte da relação de atividades elencadas por eles para o contexto educacional.

Quadro 4 — Diferentes atividades realizadas por tradutores e intérpretes de Libras-português

TRADUÇÃO INTERMODAL	INTERPRETAÇÃO INTERMODAL
Português-Libras	Português-Libras
<ul style="list-style-type: none"> - materiais didáticos (livros didáticos e paradidáticos etc.); - cartilhas e/ou programas escolares; - literatura dos mais diversos tipos; - hino nacional e outros; - sites, blogs e congêneres; - vídeos educativos diversos; - vídeos institucionais; - filmes ou trechos de filmes usados como recurso didático; - documentários ou partes deles, assim como outras produções veiculadas na mídia; - apresentações televisivas: reportagens e telejornais usados como materiais de apoio à aula; - documentos jurídicos e institucionais (normas, orientações, regimentos, estatutos etc.); - avaliações e atividades diversas; - provas de concursos, vestibulares e exames nacionais; - comunicados e informes; - edição e revisão de traduções. 	<ul style="list-style-type: none"> - interações diversas (aulas ministradas em português, reuniões, orientações, bancas e demais ações envolvendo os atores da educação); - diálogos entre surdos falantes de Libras e ouvintes não fluentes em Libras; - materiais e recursos empregados nas aulas: <ul style="list-style-type: none"> - livros didáticos e paradidáticos; - literatura dos mais diversos tipos; - vídeos educativos diversos; - sites, blogs e congêneres; - filmes ou trechos de filmes usados como recurso didático; - documentários ou partes deles; - apresentações televisivas: reportagens, telejornais etc. - hino nacional e outros; - documentos jurídicos e institucionais (normas, orientações, regimentos, estatutos etc.); - avaliações e atividades diversas; - provas de concursos, vestibulares e exames nacionais; - bilhetes, mensagens, comunicados e informes.
Libras-Português	Libras-Português
<ul style="list-style-type: none"> - trabalhos dos alunos e atividades diversas; - produções acadêmicas (artigos, dissertações, teses etc.); - vídeo-aulas; - literatura em Libras, incluindo as piadas e os pequenos contos; - edição e revisão de traduções. 	<ul style="list-style-type: none"> - interações diversas (aulas ministradas em Libras, reuniões, orientações, bancas e demais ações envolvendo os atores da educação); - diálogos entre surdos falantes de Libras e ouvintes não fluentes em Libras; - trabalhos dos alunos e atividades diversas; - materiais e recursos empregados nas aulas; - literatura em Libras, incluindo as piadas e os pequenos contos.

Fonte: Rodrigues e Santos (2018, p. 10)

Observa-se, pois, que o produto final da translação de uma mensagem para outra no par Libras-português é diverso, o que envolve processos diferentes para sua execução. Rodrigues e Santos (2018, p. 4) destacam que essas atividades distintas requerem dos profissionais conhecimentos e habilidades diferentes, o que nos faz entender que é necessário pensar em formações que possibilite o desenvolvimento de competências distintas. Além disso, os autores afirmam que a interpretação é uma atividade mais comum e frequente do que a tradução. Por isso, partindo da

compreensão de que tradução e interpretação envolvem processos distintos, apesar de terem propósitos semelhantes, e que a interpretação é a atividade mais realizada no par Libras-português, delimitamos neste trabalho como objeto de pesquisa o processo formativo dos intérpretes.

De acordo com esta definição e a delimitação do objeto de estudo, a segunda parte desta seção apresenta uma revisão de literatura quanto ao conceito de competência no campo dos Estudos da Tradução e Interpretação e como se aplicam as atividades dos intérpretes. Compreender essas temáticas é indispensável para investigar qual papel as competências tradutórias e/ou seus componentes assumem, por meio do *Sistema de Transitividade*, dentro dos Documentos Norteadores dos cursos para ILSP organizados no Pará.

2.2. O QUE SE SABE SOBRE COMPETÊNCIA?

Levando em conta a complexidade das atividades desenvolvidas por ILSP, é necessário, portanto, debater sobre o seu processo de formação. Entre algumas abordagens adotadas, a formação por competência tem ocupado espaço nas discussões, uma vez que tem sido implementada em vários sistemas educacionais, tais como no Quebec, Espanha e aqui no Brasil. Nesse sentido, Tiselius e Hild (2017) salientam que a noção do conceito de competência no campo dos Estudos da Tradução como uma área de grande relevância a ser investigada, haja vista sua contribuição para à Didática de tradução e interpretação.

De acordo com Grbić e Pöchhacker (2015), “[...] a noção de competência é utilizada em diversas disciplinas diferentes e é difícil encontrar uma definição precisa ou consensual”¹⁷. Por isso, partimos de uma concepção do campo pedagógico rumo aos Estudos da Tradução e Interpretação para apoiar as discussões a serem feitas no capítulo 5 (cinco) deste trabalho.

2.1.1 Uma visão pedagógica sobre competência

No cotidiano, competência é adjetivo para se referir a alguém que desempenha suas atividades com qualidade e excelência. Mas, como Scallon (2015, p. 143) chama atenção: “[...] os textos de base consagrados à noção de competência nos ensinam

¹⁷ “The notion of competence is used in a number of different disciplines, and it is difficult to find a precise or commonly agreed definition”.

que ela não pode se reduzir a uma lista de conhecimentos ou de saber-fazer”. Sendo assim, a busca pela definição parte por caracterizar o que não é uma competência. O autor traz em resumo que o termo pode ser definido:

[...] como um saber-agir ou como a capacidade de mobilizar seus saberes, saber-fazer e saber-ser ou outros recursos. Ela não se reduz a um exercício, a uma capacidade abstrata, a um corpus de conhecimentos ou a um conjunto de saber-fazer (Scallon, 2015, p. 173).

Ao encontro desta definição, Tardif (2006, p. 22) revisa a concepção de competência e a expõe como um: “[...] saber-agir complexo que se baseia na mobilização e combinação eficaz de uma variedade de recursos, internos e externos, diante de uma família de situação”¹⁸. Observa-se até o contraste entre dois saberes, o *saber-fazer* e o *saber-agir*, sendo este defendido como competência. Tardif (2006) apresenta quatro aspectos que diferenciam esses dois saberes, embora conclua que ambos estão em uma linha tênue. Tais distinção se dá pela *natureza desses saberes, o contexto, grau de complexidade e o processo*. Em síntese, o *saber-fazer* é de natureza algorítmica, ou seja, possui uma sequência de ações, logo, é possível automatizar o processo, podendo ocorrer em uma situação descontextualizada. Em contrapartida, o *saber-agir* sempre se manifestará em um contexto, seu processo não pode ser automatizado diante de sua natureza analítica frente às singularidades de cada contexto. Sendo assim, infere-se das palavras dos autores que simplesmente o domínio teórico sobre determinado assunto ou conseguir realizar determinada tarefa de forma exímia não é sinônimo de competência.

Fernández-March (2010) amplia a discussão destacando que o uso da palavra competência esteve ligado, em tempos mais remotos, apenas na execução de tarefas, ligada a uma abordagem behaviorista. Nessa perspectiva, a formação por competência concentra-se apenas em conhecimentos limitados para a realização de tarefas. No entanto, autora salienta que para muitos que debatem sobre competência, especialmente no que diz respeito à abordagem formativa, o significado da palavra tem se distanciado desta perspectiva e adotado uma concepção mais sistêmica.

Apresentando o caráter sistêmico de competência, Tardif (2006, p. 19) defende que “[...] não inclui apenas um tipo de conhecimento ou algum conhecimento, mas uma série de conhecimentos de natureza variada, estando estes ligados na lógica de

¹⁸ “Un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d’une variété de ressources internes et externes à l’intérieur d’une famille de situations”.

um sistema”¹⁹. Para o pesquisador, há três conhecimentos envolvidos em uma competência, sendo: *o declarativo (saber o que fazer)*, *condicional (saber quando e o porquê fazer)* e *operacional (saber como fazer)*. Tais conhecimentos são estruturados para a diagramação operacional visando solucionar determinada situação. É neste sentido que para Tardif (2006), tal como defendido por Fernández-March (2010, p. 15), “[...] uma competência tem como característica ser integradora, combinatória, em desenvolvimento, contextual e evolutiva”²⁰. O Quadro 05 apresenta uma síntese das definições proposta pelo autor para cada característica.

Quadro 5 — Descrição das características que compõem uma competência

Características	Perspectivas
Integrativo	Cada habilidade exige uma infinidade de recursos de natureza variada.
Combinatório	Cada habilidade depende de orquestrações diferenciadas de recursos.
Desenvolvimento	Cada habilidade se desenvolve ao longo da vida.
Contextual	Cada habilidade é implementada em contextos que orientam a ação.
Evolutivo	Cada habilidade é projetada para integrar novos recursos e novas situações sem comprometer sua natureza.

Fonte: Tardif (2006, p. 26)

Após apresentar uma visão geral sobre o que tem sido debatido ao longo do tempo sobre a definição de competência, Scallon (2015, p. 149) apresenta um conjunto de definições que dialogam com Tardif (2006):

- A competência é uma capacidade, uma potencialidade (não observável) ou, ainda, uma característica permanente dos indivíduos. Um indivíduo é competente mesmo se estiver momentaneamente inativo.
- A competência se distingue, então, da noção de desempenho, que é sua manifestação concreta.
- A competência é a capacidade que uma pessoa tem de mobilizar, ou mesmo utilizar com discernimento, seus próprios recursos ou outros exteriores [...].
- A mobilização desses recursos se faz de maneira interiorizada, segura, sem indecisão, sem hesitação.
- O indivíduo mobiliza um conjunto integrado de recursos, o que é diferente de uma simples adição ou justaposição de elementos.
- Esses recursos são constituídos de saberes, de saber-fazer e de saber-ser interiores ou exteriores ao sujeito.
- A competência é uma capacidade revelada quando a pessoa é colocada em uma família de situações-problema (várias tarefas complexas que

¹⁹ “[...] ne comprend pas seulement un type de connaissances ou quelques connaissances, mais nombre de connaissances de nature variée, celles-ci étant reliées dans la logique d’un système”.

²⁰ “Una competencia tiene como característica ser integradora, combinatoria, en desarrollo, contextual y evolutiva”.

apresentam semelhanças).

Destaca-se, primeiramente, que uma competência não é observável em sua essência, por outro lado, ela se materializa pela mobilização e a combinação de recursos. Estes, por sua vez, podem ser de ordem interna ou externa e que se manifestam de forma ordenada frente a um conjunto de situações desafiadoras que se assemelham em termos de complexidade. De tal forma, uma competência não ocorre no vácuo, sendo, portanto, por meio do contexto que ela pode ser avaliada e aprimorada. Também se infere que competência não se reporta a algo inato, ela pode ser adquirida e desenvolvida. Sobre isso, Fernández-March (2010) chama atenção que exige tempo para o desenvolvimento de uma competência, por isso, a necessidade de estabelecer o nível de desenvolvimento almejado ou percorrido.

Diante das definições apresentadas, reflete-se que ter ou não competência não se trata diretamente do desempenho no momento de realização de uma atividade, pois uma vez que a pessoa que já adquiriu essa capacidade, mesmo não estando em atividade não deixa de possuí-la. Além disso, competência não se limita aos aspectos comportamentais, mas de um sistema ordenado de características e recursos que são adquiridos e avaliados por meio de situações reais, dos quais os (auto)avaliados conseguem evidenciar o seu *saber-agir*. Tais pensamentos não se distanciam de algumas conceituações formuladas nos campos dos Estudos da Tradução e Interpretação. Então, quais conhecimentos, habilidades e atitudes alguém precisa ter para ser um intérprete? A subseção seguinte traz uma revisão da *Competência Tradutória (CT)*.

2.2.2 Definições de competência nos Estudos da Tradução e Interpretação e os modelos existentes

Segundo Grbić e Pöchhacker (2015), muitos esforços têm sido aplicados para a construção de modelos referentes às Competências Tradutórias (CT) dentro do campo dos Estudos da Tradução. De acordo com Neves (2002, p. 34), o que motiva esses esforços é “[...] a resposta à pergunta sobre que capacidade(s) permite(m) a alguém traduzir [...]”. Isto, por sua vez, tem sido explorado dentro dos Estudos da Tradução por meio da formulação dos conceitos de “competência tradutória”, “competência do tradutor” e “competência em tradução”. A discussão de competência

nos Estudos da Tradução antecede as discussões nos Estudos da Interpretação. Os trabalhos naquele campo influenciaram direto e indiretamente a este.

A exemplo disso, podemos mencionar o modelo de competência fruto das pesquisas do grupo *Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación/PACTE*²¹ da Universidade Autônoma de Barcelona. Embora tenham como ponto de partida a tarefa de tradução em línguas orais, tais trabalhos influenciaram as pesquisas que envolvem tradutores e intérpretes que atuam com as línguas de sinais. Aqui no Brasil, trabalhos de Rodrigues (2018), Santos (2020), Aguayo (2021), Silva (2021), entre outros, abordam sobre competências necessárias para atuação dos ILSP em diversos campos, como em interpretação de conferência, audiovisual, e assim por diante. Por isso, considerando seu tempo de estudo e sua implicação nos Estudos de Língua de Sinais (ILS), é importante considerar a conceituação de competência no campo dos Estudos da Tradução.

Segundo Zou (2015), a publicação da obra *Developing Translation Competence* (Desenvolvendo Competência Tradutória) no ano de 2000, organizado por Christina Schäffner e Beverly Ada, marca o período de desenvolvimento sobre CT nos Estudos da Tradução. Segundo o autor, a obra faz uso de pesquisas empíricas e interdisciplinares para a construção de um conceito holístico sobre CT. Schäffner e Ada (2000, p. IX) afirmam que CT é “[...] como uma exigência de conhecimentos especializados em diversas áreas: estas incluirão, pelo menos, o conhecimento das línguas, o conhecimento das culturas e o conhecimento de domínios específicos”²². Desse modo, a CT é vista como sendo composicional, ou seja, possui subcompetências ou componentes que se integram. Além disso, a CT é compreendida pelas autoras como sendo diferente da competência bilingue e pode ser adquirida, contrapondo uma visão anterior, conforme mencionado por Zou (2015), em que a CT era vista, em um primeiro momento, como inata e uma extensão ou aprofundamento da competência bilíngue.

O modelo do Grupo PACTE segue a mesma perspectiva de Schäffner e Ada (2000) sobre competência. Segundo Hurtado (2005, p. 28), a CT é organizada em

²¹ Grupo de pesquisa liderado pela professora Amparo Hurtado Albir, vinculado ao *Departament de Traducció i d'Interpretació id'Estudis de l'Àsia Oriental* da *Universitat Autònoma de Barcelona*. O grupo tornou-se referência na pesquisa de competência tradutória, aquisição de competência tradutória, nível de competências e avaliação de competências. O grupo ficou ativo entre outubro de 1997 até março de 2022. Mais informações em: <https://ddd.uab.cat/pub/pagweb/2022/pacte/content/inici.html> .

²² “[...] as demanding expertise in various areas: these will include at least knowledge of the languages, knowledge of the cultures and domain-specific knowledge”.

subcompetências e definida como um conhecimento especializado, composto por conhecimento declarativos (subcompetências extralinguísticas e os de conhecimento sobre tradução) e operacionais (subcompetências bilingue, instrumental e estratégica). Soma-se a estas subcompetências os componentes psicofisiológicos. Uma vez que o número de subcompetências do modelo PACTE é de maioria de ordem operacional, a CT é defendida, portanto, como uma atividade essencialmente operacional.

Contraponto essa questão, Gonçalves (2015) expõe competência como “[...] um sistema complexo, que se constitui através da integração entre as capacidades, que se encontram no domínio cognitivo, e as interações, que se realizam no domínio social”. Sendo a capacidade descrita pelo autor como a junção das habilidades, conhecimentos e metacconhecimentos, a CT não pode, portanto, ser definida como essencialmente operacional. Mas o autor reconhece sua natureza composicional, tal como o modelo desenvolvido por ele²³. Tomando como base o trabalho de Gonçalves e Machado (2006) e para fins metodológicos de uma pesquisa sobre a organização curricular de cursos para tradutores de línguas orais no Brasil, Gonçalves (2015) categoriza 10 (dez) grupos de componentes curriculares, sendo sintetizados no Quadro 06:

²³ O modelo de Gonçalves (2003) foi desenvolvido na sua tese de doutorado e rediscutido em Gonçalves e Alves (2007). A proposta baseia-se na Teoria da Relevância e em Abordagem Conexionista.

Quadro 6 — Componentes da CT segundo Gonçalves (2015)

Componentes	Definição
Capacidade pragmática/ estratégica	a capacidade de recorrer a conhecimentos prévios ativados a partir de um determinado contexto situacional, ampliando assim a rede de conhecimentos do indivíduo.
Capacidade linguística/ metalinguística nas línguas de trabalho	envolve os mecanismos automatizados nos níveis lexicais, morfossintáticos e semânticos nas línguas de trabalho, além do conhecimento explícito/consciente e até metaconsciente de certas regras e mecanismos dessas línguas, inclusive o carácter contrastivo entre elas.
Capacidade sociolinguística/estilística/textual/ discursiva nas línguas de trabalho	Domínio relativos a gêneros, tipos textuais, estilos, marcas discursivas de textos escritos e interações orais nas línguas de trabalho, incluindo os aspectos contrastivos explícitos entre essas línguas.
Capacidade nas culturas das línguas de trabalho e geral.	Domínio relativos às rotinas socioculturais, tanto dos grupos sociais que utilizam as respectivas línguas de trabalho como de outras culturas não ligadas diretamente a tais grupos.
Capacidade temática	conhecimento específico em determinada área, o que envolve o domínio terminológico.
Conhecimento teórico e metateórico sobre tradução	conhecimento declarativo e metacognitivo sobre o que é tradução e seus diversos desdobramentos e implicações.
Habilidade no uso de tecnologias aplicadas à tradução	habilidade de utilizar diversas ferramentas, especialmente as tecnológicas para otimizar o processo, o que envolve a habilidade em fazer pesquisas.
Habilidade sócio-interativa/profissional	habilidade de lidar com uma série de aspectos que envolvem relações interpessoais e mercadológicas no universo profissional.
Fatores psicofisiológicos	processos psicomotores e perceptuais “inteligência emocional.
Conhecimentos/habilidades não diretamente relacionado	componentes e disciplinas curriculares não diretamente relevantes para a constituição da CT.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Gonçalves (2015, p. 118)

No que diz respeito aos Estudos da Interpretação, a construção de um conceito próprio da área para competência tem recebido pouca importância, conforme Grbić e Pöchhacker (2015). No entanto, os autores apresentam alguns estudos que tratam sobre competência interpretativa. Entre esses, o de Kalina (2002) e Kermis (2008).

Ao tratar sobre a qualidade da atividade de interpretação, Kalina (2002) apresenta que entre os elementos a ser considerado, há a necessidade de ter em mente alguns pré-requisitos dos profissionais, que são:

[...] as competências e o profissionalismo dos intérpretes. Isso inclui: fatores físicos e mentais (como tolerância ao estresse e concentração); competências linguísticas e comunicativas; competência de transferência entre dois idiomas; conhecimento do assunto e preparação prévia; habilidades de trabalho em equipe; profissionalismo em relações com organizadores de conferências; e ética profissional. Habilidades e competências mais específicas para tarefas incluem compreensão e produção do discurso, mesmo em condições adversas (por exemplo, falantes fracos, falantes não nativos), conhecimento terminológico e sua aplicação, conhecimento intercultural e, muito importante, proficiência na escolha de estratégias de interpretação apropriadas em função da tarefa, condições de trabalho, situação e restrições relevantes (Kalina, 2002, p. 126)²⁴.

Nota-se que a autora traz um conjunto de elementos biopsicossociais a serem observados no que diz respeito as competências dos intérpretes. Entre esses, a necessidade de dominar os idiomas, ter a capacidade de transferir a mensagem para um segundo idioma, ter habilidades interpessoais tanto com seus pares quanto com o cliente e a necessidade de compreender o texto e reproduzi-lo, ainda que as condições não sejam favoráveis. Ademais, Kalina (2002) chama atenção para a influência do contexto imediato o qual a atividade de interpretação está sendo realizada, que impacta nas escolhas das estratégias interpretativas

Enquanto contribuição no campo dos estudos de competência e os Estudos da Interpretação, Kermis (2008), após uma revisão da literatura sobre competência nos Estudos da Tradução e Interpretação, a autora apresenta um *ranking* com as 10 (dez) competências mais mencionadas em diversos modelos sobre o tema.

²⁴ [...] are the interpreters' skills and professionalism. These include: general physical and mental factors (such as stress tolerance and concentration); linguistic and communicative skills; transfer competence between two languages; subject knowledge and prior preparation; teamwork skills; professionalism in dealings with conference organisers; and professional ethics. More task-specific skills and competences include discourse comprehension and production, even under adverse conditions (e.g., poor speakers, non-native speakers), terminological knowledge and its application, intercultural knowledge and, very important, proficiency in choosing appropriate interpreting strategies as a function of the task, working conditions, situation and relevant constraints.

Quadro 7 — *Ranking* de competências em tradução e interpretação mencionados na literatura - Kermis (2008)

Competências		Profissionais		Tradutor	Intérprete
		↓	↙ ↘		
1	Linguística			✓	✓
2	Compreensão			✓	✓
3	Produção			✓	✓
4	Sobre a área			✓	✓
5	Cultural			✓	✓
6	Transferência			✓	-
7	Instrumental			✓	-
8	Atitudinal			✓	-
9	Comunicativa			✓	-
10	Avaliar			✓	-
11	Conhecimento gerais			-	✓
12	Habilidade de memória			-	✓
13	Falar em público			-	✓
14	Moral			-	✓
15	Tolerância ao estresse			-	✓

Fonte: Traduzido de Kermis (2008)

Observa-se que as competências requeridas exclusivamente para os intérpretes relacionam-se com o processo distinto das tarefas, conforme já discutido no início desta seção com base em Pagura (2015) e Rodrigues (2023). É importante mencionar que o *ranking* apresentado por Kermis (2008), assim como destacado pela autora, toma como base a noção generalista de competência em interpretação, não fazendo uma distinção entre os tipos de Interpretação. Conforme Pöchhacker (2016), eles podem ser categorizados pelo aspecto sócio interativo em: Interpretação Intersocial ou Intrassocial e Conferência ou Comunitária²⁵.

Em relação aos Estudos da Tradução e Interpretação em Língua de Sinais, Rodrigues (2018) não se distancia dos conceitos ora apresentados. No entanto, o autor reflete que os modelos existentes podem não ser o suficiente para abarcar a

²⁵ Intersocial diz respeito as interpretações realizadas entre grupos sociais distintos. Enquanto isso, a Intrassocial ocorre no mesmo grupo. Já as do tipo Conferência e Comunitária estão relacionadas com a interação entre o envolvidos na tradução. Na primeira, a comunicação está mais próxima do tipo monológica, ao passo que a última está voltada para o diálogo.

competência tradutória ou interpretativa dos profissionais que trabalham no âmbito intermodal. Para o autor:

[...] uma possível competência tradutória intermodal relaciona-se ao desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários tanto à exploração corporal dos dispositivos linguísticos específicos das línguas de sinais, durante a sinalização (habilidades corporais motoras de codificação integrada de propriedades gestuais e espaciais), quanto à capacidade visual-cognitiva de ler a totalidade das informações gestuais e espaciais, as quais estão expressas quadridimensionalmente por meio da integração desses dispositivos linguísticos específicos, durante a vocalização (habilidades visuais de percepção e interpretação do conjunto de informações gestual e espacialmente codificadas), ambas vinculadas à habilidade de se administrar a possibilidade de sobreposição das línguas de maneira vantajosa (Rodrigues, 2018, p. 310).

Dessa forma, o autor destaca a capacidade corporal cinestésica como elemento necessário para o TILSP. Embora Rodrigues (2018) não apresente de forma conclusiva uma proposta de modelo de competência intermodal, ele proporciona pista para uma investigação empírica-experimental, partindo dos aspectos linguísticos inerentes das línguas de sinais, visando a elaboração e validação de um modelo de CT que comporte os profissionais intermodais.

É importante destacar que, conforme Tiselius e Hild (2017), alguns trabalhos têm tratado *competência* e *expertise* como sinônimos. Contudo, assim como as autoras, esta pesquisa toma como base que *expertise* e *competência* são dois conceitos diferentes e devem ser investigados como tais. Tiselius e Hild (2017, p. 426) afirmam que as “[...] investigações ainda não demonstraram se a *expertise* é apenas um nível mais elevado de *competência*, ou se são necessárias *competências* adicionais para passar de um executor competente a um executor especializado numa determinada área”²⁶. Enquanto *competência* é definida pelas autoras como aquilo que é necessário para a execução de determinadas tarefas, a *expertise* é um nível de especialização em que se demonstra habilidades excepcionais.

Para além de descrever as *competências*, é necessário refletir sobre seu processo de desenvolvimento, haja vista que este trabalho toma como foco a formação de ILSP. Portanto, o próximo tópico desta seção apresenta uma revisão sobre o desenvolvimento de *competências*.

²⁶ “[...] research has not yet shown whether *expertise* is just a higher level of *competence*, or whether additional skills are needed in order to develop from a competent performer to an expert performer in a given field”.

2.3 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA

Como abordagem, a formação por competência se preocupa no desenvolvimento dos recursos externos e internos que compõem uma competência. Pesquisar esse processo de aquisição é desafiador, isso porque, de acordo com Hurtado (2005), o processo de aquisição de uma competência não é uniforme, pelo contrário:

[...] (1) é dinâmico e cíclico e requer uma competência de aprendizagem (estratégias de aprendizagem), como todo processo de aprendizagem; (2) comporta uma reestruturação e desenvolvimento integrado de conhecimentos declarativos e conhecimentos operacionais; (3) ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento do conhecimento operacional e, portanto, da competência estratégica (Hurtado, 2005, p. 30).

Dessa forma, temos neste primeiro momento que a aquisição e o desenvolvimento de uma competência requer a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem específicas. O fato de ser descrito como cíclico destaca que seu desenvolvimento é progressivo e combinatório. O fato do modelo defendido pelo grupo PACTE conceber a tarefa de tradução como essencialmente operacional também reverbera no processo de desenvolvimento da competência, sendo, portanto, este elemento componente da subcompetência estratégica. Tratando sobre instrumentos de avaliação na formação de tradutores com abordagem de competência, tanto Kelly (2005) como Galán-Mañas e Hurtado (2015) tomam como pressuposto a necessidade da organização de uma família de situações problemas, ou conjunto de situações semelhantes, dos quais estudantes em formação precisam mobilizar os recursos.

Embora este trabalho reconheça a distinção entre competência e expertise, com base no trabalho de Göpferich (2013) compreende-se que os seus desenvolvimentos possuem similaridade. Ao debater sobre a expertise em interpretação, Ericsson (2000, p. 10) adota dois posicionamentos que nos chama atenção. A primeira é de que “[...] a experiência é necessária para que os indivíduos melhorem seu desempenho em qualquer domínio de especialização”²⁷. Segundo, há uma perspectiva do senso comum que defende que as pessoas já nascem com habilidades e aptidões para desenvolverem tarefas específicas. Nesse sentido, não valeria a pena dedicar tempo e esforço em uma formação com aqueles que não nasceram geneticamente competentes para determinada tarefa, pois, se estes não nasceram com talento, no máximo conseguiriam atingir um nível de competência

²⁷ “Experience is necessary for individuals to improve their performance in any domain of expertise”.

básico e jamais a expertise. Seguindo esse ponto de vista, é como afirmar que nem todos conseguirão desenvolver a competência em realizar uma tarefa de interpretação em nível especializado, somente os que já tenham nascido com este “dom”.

Contra-pondo esta perspectiva, Ericsson (2000) apresentou críticas sobre essa visão do senso comum. Ao fazer um estudo empírico-experimental com profissionais e não profissionais do xadrez, dança e música, observou que diferentemente dos não profissionais, os profissionais dedicam mais tempo em busca de aperfeiçoar suas atividades.

Com base numa revisão de estudos laboratoriais de aprendizagem e aquisição de competências durante o último século, descobrimos que a melhoria do desempenho foi observada uniformemente quando os indivíduos, que estavam motivados para melhorar o seu desempenho, receberam tarefas bem definidas, receberam *feedback* e teve amplas oportunidades de repetição (Ericsson, 2000, p. 195)²⁸.

Observa-se que o autor apresentou elementos essenciais para a melhora de uma competência, sendo: motivação, tarefas bem definidas e *feedback*. Tiselius (2013), ao fazer uma revisão sobre a definição de expertise, reafirma que aqueles que desejam ser especialistas em determinada atividade precisam estar cientes que devem dedicar muito tempo em *práticas deliberadas* ao invés de depositar sua confiança no talento. Tiselius (2013, p. 36) traz a definição de *prática deliberada* como uma atividade “[...] realizada em ocasião bem delimitada, com exercícios específicos (muitas vezes decidido de antemão). A atividade também é realizada com um objetivo claro para melhorar ou refinar a atividade e com uma avaliação de desempenho”²⁹.

Com base na pesquisa comparativa entre alunos de tradução e tradutores profissionais, realizado pelo grupo TransComp³⁰, Göpferich (2013) conclui que tanto para um como para o outro, se faz necessário a aplicação de práticas deliberadas e *feedback* visando o desenvolvimento de competências e da expertise. Considera-se, portanto, que aplicando ao objeto de estudo deste trabalho, os cursos de formação precisam possibilitar aos intérpretes em formação atividades que se assemelham com

²⁸ “Based on a review of laboratory studies of learning and skill acquisition during the last century, we found that improvement of performance was uniformly observed when individuals, who were motivated to improve their performance, were given well-defined tasks, were provided with feedback, and had ample opportunities for repetition”.

²⁹ “[...] an activity is defined as deliberate if it is performed at a clearly delimited occasion, with specific exercises (often decided beforehand). The activity is also performed with a clear goal to improve or refine the activity and with an evaluation of the performance”.

³⁰ TransComp foi um estudo longitudinal, coordenado pela Dr. Susanne Göpferich, com foco no desenvolvimento de competências tradutória de 12 estudantes de tradução. Deve início em outubro de 2007. Mais informações em: <https://gams.uni-graz.at/archive/objects/context:tc/methods/sdef:Context/get?mode=imprint>.

situações reais. Estas atividades, por sua vez, necessitam ser escolhidas com um objetivo claro de aperfeiçoar determinado componente da competência. Elas também devem ser acompanhadas por avaliação e *feedbacks* que possibilite o aluno a refletir sobre suas escolhas.

Levando em consideração as definições de competência e seu processo de desenvolvimento aqui apresentados, faz-se necessário investigar se ou como elas se apresentam dentro dos Documentos Norteadores dos cursos de formações para intérpretes. Um instrumento que nos possibilita tal fazer é o *Sistema de Transitividade*, oriundo da Linguística Sistêmico-Funcional. O próximo capítulo apresentará, portanto, os fundamentos teóricos desta abordagem.

3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), como é comumente chamada no Brasil, trata-se de uma abordagem linguística cunhada por Michael Halliday (1925-2018), também conhecida como Gramática Sistêmico-Funcional³¹, que teve seu início na década de 1960. Embora tenha como principal nome Halliday, outros pesquisadores têm contribuído para a consolidação da LSF, podemos mencionar como exemplo: Halliday e Hasan (1976, 1989), Thompson, Eggins (2004), Halliday e Matthiessen (2014) em âmbito internacional; no Brasil, Heberle e Meurer (2004), Bárbara e Macedo (2009) e Fuzer e Cabral (2014), e aplicando-a aos Estudos da Tradução, podemos citar Carvalho (2020a, 2020b) e Lima (2023), entre outros.

A utilização da LSF neste trabalho se justifica diante da natureza de sua abordagem, a língua em uso, uma vez que nos interessa saber como as formações de intérpretes de Libras-português têm sido tratadas no estado do Pará por meio das escolhas léxico-gramaticais presentes nos Documentos Norteadores do curso. Com a finalidade de embasar o potencial da aplicação da LSF neste estudo, trazemos nesta seção um recorte teórico sobre ela. Primeiramente, é apresentada uma definição da LSF; em seguida, como a linguagem é estruturada nessa perspectiva linguística e, por último, os aspectos conceituais da Metafunção Ideacional, que é a variável a qual recorreremos para análise dos dados desta pesquisa.

3.1 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL PARA ALÉM DA GRAMÁTICA

A LSF é uma teoria social, visto que se preocupa não apenas com a forma ou estrutura da língua, seu objeto de estudo tem como partida a análise da língua em uso na sociedade. Ao trazer uma definição sobre a LSF, Heberle (2018, p. 88) afirma que ela tem um método de abordagem “teórico descritivo e interpretativo da linguagem”. A teoria é explicada por meio da descrição, a qual é embasada por meio da teoria, havendo, portanto, uma relação “dialógica” entre ambas.

Neves (1997) destaca que a LSF é uma das teorias que vem de encontro com a dicotomia entre o formalismo estrito e o funcionalismo extremo, sendo categorizados como um funcionalismo moderado. Segundo Meurer e Dellangelo (2008), o formalismo tem como princípio a distinção entre língua, fala e linguagem, sendo a

³¹ Gouveia (2009) destaca que a designação “Gramática Sistêmico-Funcional”, devido a sua abordagem teórica de descrição gramatical, como sendo mais restritiva.

última descrita como uma atividade mental. Seu objeto de estudo concentra-se em descrever a estrutura da língua. Em contrapartida, em uma abordagem funcionalista, a linguagem é vista como uma atividade social e os aspectos da língua são analisados mediante o contexto em qual é produzida. Já a corrente moderada do funcionalismo “[...] enfatiza a importância da semântica e da pragmática para a análise da estrutura linguística, mas admitindo que a noção de estrutura é central para o entendimento das línguas naturais [...]”, segundo Neves (1997, p. 56).

Trazendo uma comparação com outras abordagens e teorias, tal como gramáticos e analistas dos discursos (entre elas a Análise Crítica do Discurso), que tomam como objeto de estudo o texto, Eggins (2004) esclarece que a Linguística Sistêmica se distingue dessas abordagens por oferecer “tanto uma teoria sobre a linguagem como processo social quanto uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada e sistemática dos padrões da linguagem” (Eggins, 2004, p. 21).³² Com esse viés, Heberle (2018, p. 82) a destaca como “ferramenta importante para a análise de textos e gêneros discursivos produzidos em diferentes mídias e contextos sociais”. Sendo assim, compreende-se que a LSF tem o caráter teórico-metodológico, pois ao mesmo tempo em que ela oferece ferramentas para teorizar sobre a língua, ela possibilita instrumentos de análise.

Falando sobre os aspectos de análise descritivas da língua, Gouveia (2009) chama a atenção para o seguinte fato:

[...] nem uma descrição puramente extrínseca das funções linguísticas, isto é, que não tenha em consideração as estruturas linguísticas, nem uma descrição puramente linguística, isto é, que não tenha em consideração as necessidades que os falantes impõem às línguas, conseguirão resultados descritivos válidos (Gouveia 2009, p. 14).

Pensando nisso, é nítida a potencialidade do uso da LSF ao se fazer uma análise linguística. Pois, conforme exposto, não se concentra apenas na estrutura, ou seja, na forma em que a língua é constituída, mas também no sistema, de como as escolhas realizadas vão criando significado em razão do seu contexto. Sendo assim, a LSF tem uma abordagem que possibilita a obtenção de resultados válidos.

³² “[...] both a theory about language as social process and an analytical methodology which permits the detailed *and* systematic description of language patterns.”

Nesse sentido, ao escrever a introdução da quarta edição do livro *Halliday's Introduction to Functional Grammar*³³, publicada no ano de 2014, Matthiessen expressa que, em sua concepção, a LSF foi um grande marco do século XX para os estudos linguísticos. O pesquisador defende tal conceito tendo em vista a relação estabelecida por Halliday entre os aspectos paradigmático e o sintagmático na teoria da LSF. Corroborando com este pensamento, Gouveia (2009) descreve a LSF como um marco na resistência contra a dominação hegemônica nos estudos linguísticos do Formalismo, amplamente difundido no início do último século.

Halliday e Matthiessen (2014, p. 23) nos apresentam uma questão epistêmica para o nome dessa teoria. Segundo os autores, “a teoria sistêmica recebe esse nome pelo fato de que a gramática de uma língua pode ser representada na forma de redes de sistemas, não como um inventário de estruturas”³⁴. Aqui, redes de sistemas se referem às escolhas combinatórias feitas para a criação de significados. Já a estrutura, trata-se de uma combinação obrigatória, como, por exemplo, a questão morfológica de uma palavra. Na LSF, cada texto — aqui tomamos como base que texto é um processo, independentemente de seu tamanho, que apresenta significado em contexto, seja ele escrito ou falado — obtém seu significado partindo da seleção de recursos para criação de significado (Fuzer; Cabral, 2014). Dessa forma, ao produzirmos um texto, seja de forma grafológico ou fonológico, realizamos escolhas dentre um leque de opções que nos é apresentado.

Nesse viés, Bárbara e Macêdo (2009, p. 91) explicam que, “conforme as necessidades dos falantes em contextos específicos, são as escolhas no que tange às formas que expressam os significados desejados”, ou seja, nossa produção de texto leva em conta o que precisamos/queremos expressar e em qual contexto estamos inseridos. Por isso, é importante destacar a observação feita por Halliday e Matthiessen (2014) quanto ao uso da LSF:

O que isso significa é que cada sistema – cada momento de escolha – contribui para a formação da estrutura. Claro, não há sugestão aqui de escolha consciente; os “momentos” são etapas analíticas na construção do significado da gramática (sobre a relação entre a escolha semântica e o que acontece no cérebro, ver Lamb 1999). As operações estruturais – inserir elementos, ordenar elementos e assim por diante – são explicadas como

³³ A primeira edição foi publicada por Halliday no ano de 1985. Nove anos depois, em 1994, ele publicou a segunda edição. No ano de 2004 e 2014 foram publicadas a terceira e quarta edição, respectivamente, com a revisão de Christian Matthiessen.

³⁴ “Systemic theory gets its name from the fact that the grammar of a language is represented in the form of system networks, not as an inventory of structures.”

realizando escolhas sistêmicas. Assim, ao analisarmos um texto, mostramos a organização funcional de sua estrutura; e mostramos quais escolhas significativas foram feitas, cada uma vista no contexto do que poderia ter significado, mas não foi (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 24).³⁵

Sendo assim, embora a LSF analise, entre outras coisas, as escolhas léxico-gramaticais para a produção de um texto, ela não se debruça em orientar uma escolha consciente. Afinal de contas, Neves (1997, p. 60) relembra que o termo escolha “[...] não implica, necessariamente, escolha consciente, nem escolha livre, podendo o grau de consciência variar de uma escolha completamente subconsciente até a plena e explícita escolha consciente”. Por isso, a LSF se propõe em analisar como essas escolhas são organizadas e quais os significados são construídos em frente a determinado contexto; sendo, portanto, este o seu caráter funcional.

3.2 DIMENSÕES DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA LSF

Diante do seu caráter inovador no âmbito dos estudos linguísticos no século XX, se faz necessário pontuar de que forma a LSF enxerga a linguagem, uma vez que buscamos por meio dessa abordagem teórico-metodológica analisar quais significados são construídos por meio das escolhas léxico-gramaticais contidos nos currículos de formação de intérpretes de Libras (ILS) no Pará.

Segundo Gouveia (2009, p. 15), “Halliday defende que, acima dos sistemas linguísticos e dos falantes, há uma realidade, a linguagem, que cumpre certas funções, uma realidade que existe para potencializar possibilidades de uso e assim complementar outras capacidades humanas”. Ou seja, a linguagem é vista como uma atividade social. Fuzer e Cabral (2014) sintetizam a linguagem na perspectiva da LSF como um modo de agir, de dar e solicitar bens e serviços e informações. Sendo assim, observamos que a linguagem para a LSF nunca será isenta de intenção, pelo contrário, ela desempenha um papel que é construído por meio dos seus falantes e escolhas linguísticas. É importante enfatizar que, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a linguagem está organizada em cinco dimensões na perspectiva

³⁵ “What this means is that each system – each moment of choice – contributes to the formation of the structure. Of course, there is no suggestion here of conscious choice; the ‘moments’ are analytic steps in the grammar’s construal of meaning (for the relationship between semantic choice and what goes on in the brain see Lamb, 1999). Structural operations – inserting elements, ordering elements and so on – are explained as realizing systemic choices. So, when we analyse a text, we show the functional organization of its structure; and we show what meaningful choices have been made, each one seen in the context of what might have been meant but was not.”

Sistêmico-Funcional, cada dimensão é constituída por outros sistemas, conforme sintetizado no Quadro 8 abaixo:

Quadro 8 — Dimensões da linguagem na perspectiva LSF

Dimensões	Ordem
Estrutura	oração > grupo/frase > palavra > morfema [léxico-gramática] > fonema (fonologia).
Sistema	gramática ~ léxico.
Estratificação	semântica ~ léxico-gramática ~ fonologia ~ fonética.
Instanciação	potencial ~ subpotencial/ tipo de instanciação ~ instancia
Metafunção	ideacional [lógica ~ experiencial] ~ interpessoal ~ textual.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Halliday e Matthiessen (2014, p. 20)

Halliday e Matthiessen (2014, p. 22) destacam a diferença entre *estrutura* e *sistema* da seguinte forma: “A estrutura é a ordem sintagmática na linguagem: padrões, ou regularidades, no que acontece junto com o quê. O sistema, por outro lado, está ordenando no outro eixo: padrões do que poderia ir em vez do quê. Esta é a ordem paradigmática na linguagem.”³⁶. Na organização da *estrutura*, é apresentada uma classificação hierárquica entre seus componentes, por isso, no quadro utilizamos o símbolo > (maior que) para estabelecer essa relação. Já no âmbito do *sistema*, teremos uma relação de delicadeza entre os aspectos gramatical e o léxico, utilizamos no quadro o símbolo ~ (semelhante) para marcar a relação entre eles. Segundo Bárbara e Macêdo (2009, p. 96), para a LSF, “[...] o léxico é tão importante quanto a gramática e tem uma gramática própria. A gramática tem regras de estrutura; ‘gramática’ no sentido tradicional. O léxico tem regra de colocação; [...]”. Diante disso, embora se pense na gramática e no léxico como eixos distintos, eles são tratados na LSF como duas extremidades da língua. Por isso, há uma junção dos termos, sendo recorrente na literatura Sistêmico-Funcional a palavra “léxico-gramática”.

Conforme descrito por Matthiessen, Teruya e Lam (2010), a linguagem pode ser representada por um conjunto de camadas ou *estratificação*. Seu princípio é a realização da linguagem, ou seja, o processo de vincular um nível de organização a

³⁶ “Structure is the syntagmatic ordering in language: patterns, or regularities, in what goes together with what. System, by contrast, is ordering on the other axis: patterns in what could go instead of what. This is the paradigmatic ordering in language”.

outro, visto que não ocorre uma relação hierárquica entres esses componentes. Abaixo, uma representação da dimensão da estratificação:

Figura 3 — Dimensões da estratificação



Fonte: Adaptada pelo autor com base em Heberle (2018)

Como observado na imagem, e segundo os preceitos da LSF, em que a língua é estudada em seu uso, os estratos da linguagem — que compreende a semântica, léxico-gramática, fonologia e fonética — estão inseridos em duas camadas chamadas de contextos, sendo uma o *contexto de cultura* (na extremidade) e a outra o *contexto de situação* (mais próxima ao centro). Conforme destacado por Pagano (2020), o *estrato semântico* tem o papel de ligação entre os aspectos léxico-gramaticais e os estratos de contexto. Trazendo a voz de Heberle (2018), observa-se uma interação entre os aspectos abstratos, os contextos, e os aspectos concretos, grafológicos/fonológicos, de um texto.

Como já apresentado, em uma abordagem Sistêmico-Funcional, o contexto, tanto o de cultura como o de situação, tem um papel significativo na produção da linguagem. Bárbara e Macêdo (2009) destacam que as escolhas realizadas na produção de um texto são selecionadas considerando o tempo histórico e social do locutor. Nessa mesma linha, Eggins (2004) já trazia a afirmação de que, para interpretar os significados dos textos, faz-se necessário identificar os elementos extratextuais, colaborando para que o leitor faça uma leitura mais aprofundada do texto.

A autora utiliza como exemplo a seguinte frase (originalmente em inglês): “Você usou, você lave!”. Ao ler ou ouvir essa frase, qualquer pessoa consegue de forma clara entender o seu sentido. No entanto, para uma análise mais precisa, é

necessário saber quem são as pessoas envolvidas na mensagem, quais as relações desempenham entre si, em que momento essas palavras foram ditas, com qual finalidade, entre outros aspectos. Diante disso, nota-se a importância de observar o conjunto da produção do texto, não apenas a sua forma ou conteúdo. Devido a esta aplicabilidade, a LSF assume papel central nesta pesquisa como aporte teórico-metodológico.

O *contexto de cultura* é descrito por Halliday e Matthiessen (2014, p. 33)³⁷ como: “[...] em termos culturais, aquilo que os membros de uma comunidade adotam com possível significado”. De acordo com Eggins (2004), o Contexto de Cultura influencia na categorização dos textos em gênero, uma vez que é por meio da habituação que eles se constituem, ou seja, por meio de situações repetitivas de determinado que se desenvolvem formas recorrentes de usar a linguagem. A autora traz a definição de gênero como uma atividade encenada para um objetivo, sendo, portanto, um dos elementos que constrói o significado do texto.

Tratando sobre a composição de um texto e a influência do contexto, Halliday e Hasan (1985) apresentam as seguintes variáveis de contexto: *relação*, *campo* e *modo*. Essas três variáveis foram postuladas, na perspectiva da LSF, como componentes do *contexto de situação*. Embora façamos o uso delas como instrumentos de análise de formas separadas, os contextos de *relação*, *campo* e *modo* ocorrem simultaneamente na produção de um texto. A variável *relação* é a manifestação das trocas realizadas entre participantes da linguagem. Essas trocas irão depender de alguns fatores, como os “[...] papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou grau de formalidade (mínima, média ou máxima dependendo da frequência com que interagem)” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 30).

A variável *campo* é descrita pelas autoras como a “[...] atividade que está sendo realizada pelos participantes, à natureza da ação social que está ocorrendo com objetivo específico” (Fuzer e Cabral, 2014, p. 30). Eggins (2004, p. 103)³⁸ sintetiza como “[...] a variável situacional que tem a ver com o foco da atividade em que estamos engajados”. Pagano (2020) destaca sua natureza sociosemiótica, ou seja, o *campo* está relacionado com a construção de significados frente aos aspectos sociais. Considerando essa natureza semiótica da linguagem, Halliday e Matthiessen

³⁷ “[...] is what the members of a community can mean in cultural terms.”

³⁸ “[...] the situational variable that has to do with the focus of the activity in which we are engaged”.

(2014, p. 36) o distingue em âmbito *comportamental* e de *significados*. O primeiro é descrito como em “[...] alguma forma de comportamento social, envolvendo uma ou mais pessoas”. Já no âmbito de *significados* a *variável campo* pode se apresentar de sete formas: *expor, relatar, recriar, compartilhar, habilitar, recomendar* e *explorar*. Em síntese, a *variável campo* trata da finalidade do texto, seus objetivos e as atividades desenvolvidas, como pode ser visto na síntese das variáveis no Quadro 09.

A *variável modo* é caracterizada por Halliday e Matthiessen (2014) como:

[...] que papel está sendo desempenhado pela linguagem e outros sistemas semióticos na situação: (i) a divisão do trabalho entre **atividades semióticas e atividades sociais** (desde atividades semióticas como constitutivas da situação até atividades semióticas como facilitadoras); (ii) a divisão do trabalho entre **atividades linguísticas e outras atividades semióticas**; (iii) **modo retórico**: a orientação do texto para o campo (ex. informativo, didático, explicativo, explicativo) ou teor (ex. persuasivo, exortatório, exortativo, polêmico); (iv) **turno**: dialógico ou monológico; (v) **meio**: escrito ou falado; (vi) **canal**: fônico ou gráfico. (Halliday; Matthiessen, 2014, p. 24, grifo nosso)³⁹

Observa-se que esta variável tem como primícia descrever como está organizado o contexto em que a linguagem é produzida, bem como os mecanismos utilizados para sua materialização.

Quadro 9 — Síntese das variáveis de contexto de situação

VARIÁVEIS	EXTENSÃO
Campo	Atividade
	Objetivos
	Finalidade
Relações	Participantes na situação (locutor e interlocutor)
	Participantes no texto
	Distância social
Modo	Linguagem constitutiva ou auxiliar
	Meio oral, escrito e/ou não verbal
	Canal (gráfico, fônico ou eletrônico)

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Fuzer e Cabral (2014, p. 30)

³⁹ “[...] what role is being played by language and other semiotic systems in the situation: (i) the division of labour between semiotic activities and social ones (ranging from semiotic activities as constitutive of the situation to semiotic activities as facilitating); (ii) the division of labour between linguistic activities and other semiotic activities; (iii) rhetorical mode: the orientation of the text towards field (e.g. informative, didactic, explanatory, explicatory) or tenor (e.g. persuasive, exhortatory, hortatory, polemic); (iv) turn: dialogic or monologic; (v) medium: written or spoken; (vi) channel: phonic or graphic”.

O quadro apresenta uma síntese das três *variáveis de contexto de situação* que são descritas na LSF. Diante das definições das *variáveis* é possível extrair superficialmente as seguintes informações do diálogo apresentado no Quadro 10:

Quadro 10 — Exemplificando o contexto de situação por um diálogo

<p>Professor: Tragam a atividade respondida, amanhã!</p> <p>Aluno A: Vale ponto?!</p> <p>Aluno B: É para copiar o comando?</p>

Fonte: Diálogo elaborado pelo autor

- A *relação*. O professor transmite uma ordem aos alunos. Sua posição de autoridade frente aos seus interlocutores é reafirmada. Apesar disso, o grau de formalidade é mínimo.
- O *campo*. A primeira oração tem como finalidade instruir a realização de uma tarefa. Nas duas últimas, os locutores buscam dirimir dúvidas.
- O *modo*. O texto é materializado por meio de um diálogo oral, entre professor e alunos, utilizando o canal fônico.

Compreender as *variáveis do contexto de situação* enquanto elementos intrínsecos à linguagem faz-se necessário para o estudo da próxima dimensão, a *Metafunção*, uma vez que estão correlacionadas. Gouveia (2009) destaca que para além da função comunicativa, usamos a linguagem para expressarmos conteúdos (externos ou internos), para criar e mantermos relações com outros. Para a LSF, conforme Halliday e Matthiessen (2014), toda a arquitetura da linguagem tem como estrutura a funcionalidade, sendo, portanto, inseparável. Buscando evidenciar sua importância em uma análise sistêmica, Halliday (1994) propôs o nome de *Metafunção*, em que os propósitos e as intenções pelo qual usamos o sistema de uma língua são manifestados.

Halliday e Matthiessen (2014, p. 31)⁴⁰ afirmam que “o termo ‘metafunção’ foi adotado para sugerir que a função era um componente integral dentro da teoria geral”. Não tinham como intenção manter a tradição de falar da língua como aquela que tem um propósito ou significa o modo de falar, mas entender a função como aquela que

⁴⁰ “[...] The term ‘metafunction’ was adopted to suggest that function was an integral component within the overall theory”.

serve para fazer a análise da própria língua. Para os autores (2014, p. 31)⁴¹ “a língua é como é por causa das funções em que evoluiu na espécie humana”. Os linguistas categorizaram as *Metafunções* em três: *Ideacional*, *Interpessoal* e *Textual*. Assim como as *variáveis de contexto de situação*, as *metafunções* ocorrem simultaneamente, mas para fins metodológicos, os pesquisadores podem optar por utilizá-las separadamente. Visto que nesta pesquisa optamos pela *Metafunção Ideacional*, não nos aprofundaremos conceitualmente nas demais, porém faremos uma breve introdução nos parágrafos seguintes.

Halliday e Matthiessen (2014, p. 30)⁴² afirmam que uma oração “[...] é também uma proposição, ou uma proposta, por meio da qual informamos ou questionamos, damos um pedido ou fazemos uma oferta, e expressamos nosso apreço e atitude para com quem nos dirigimos e sobre o que falamos”. Diante disso, temos a *Metafunção Interpessoal*. Segundo Pagano (2020, p. 37), esta Metafunção tem como finalidade encenar “[...] as relações que estabelecemos no convívio social e através das quais construímos nossa identidade”. As análises baseadas na *Metafunção Interpessoal* apresentam informações referentes ao tempo do evento, *Modalidade* e a *Polarização*. A oração “[...] é vista como *troca* de informações ou bens e serviços” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 33).

Segundo Carvalho (2020a), “a metafunção textual está relacionada ao significado textual que é realizado por decisões que a falante ou o falante toma com relação à distribuição da informação”, ou seja, toda manifestação linguística, independente da modalidade utilizada, precisa ser organizada visando ser compreendida pelo interlocutor. Tal organização pode ocorrer de forma cuidadosa ou não. O sistema de realização léxico-gramatical da Metafunção textual é a variável contextual modo. De acordo com a autora, esse sistema é responsável pela organização dos significados existenciais e interpessoais. De acordo com os pesquisadores, a Metafunção tem como finalidade construir a sequência do discurso, organizar o fluxo discursivo e criar coesão em uma oração. As informações de uma oração partem de um elemento, o *Tema*, que é o alicerce selecionado pelo locutor

⁴¹ “Language is as it is because of the functions in which it has evolved in the human species”.

⁴² “[...] it is also a proposition, or a proposal, whereby we inform or question, give an order or make an offer, and express our appraisal of and attitude towards whoever we are addressing and what we are talking about”.

para tudo o que irá dizer em seguida, chamado de *Rema*. A seguir veremos a *Metafunção ideacional* que é nosso interesse de pesquisa.

3.3 A METAFUNÇÃO IDEACIONAL: AS EXPERIÊNCIAS POR MEIO DA LINGUAGEM

Ao fazer uma reflexão sobre o papel da linguagem, na perspectiva da LSF, em relação ao contexto social em que ela é produzida, Halliday e Matthiessen (2014) assumem que seu papel é interpretar as experiências humanas. Por meio da linguagem, as pessoas conseguem expressar seus sentimentos, dar nome e categorizar as coisas, fazer representações, expor suas experiências, sejam de ordem interior ou exterior do falante. Em relação às experiências, a LSF toma como partida de que se referem a fluxo de eventos ou acontecimentos e são gramaticalmente organizados em uma oração. Trazendo a distinção entre os tipos de experiências, os pesquisadores explicam que:

A forma prototípica da experiência “externa” é aquela das ações e eventos: coisas acontecem, e pessoas ou outros atores fazem coisas, ou as fazem acontecer. A experiência “interior” é mais difícil de resolver; mas é em parte uma espécie de repetição do exterior, registrando-o, reagindo a ele, refletindo sobre ele e, em parte, uma consciência separada de nossos estados de ser (Halliday e Matthiessen, 2014, p. 214).⁴³

Tomando tal conceituação como ponto de partida, temos que a língua fornece uma teoria de experiência humana, e alguns dos recursos da léxico-gramática de cada língua são dedicados a essa função. Ela é identificada como *Metafunção ideacional* e a distinguida em dois componentes, o experiencial e lógico⁴⁴ (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 30, grifo nosso). De acordo com Fuzer e Cabral (2014), a distinção entre *experiencial* e *lógico* ocorre a nível de unidade de análise. Enquanto o primeiro, responsável pela construção da representação, tem como objeto de análise a oração — que adota a identificação de *oração como representação* —, o segundo, responsável pelas combinações dos grupos lexicais das orações, tem o complexo de orações como objeto de análise. Conforme Eggins (2004) salienta, o componente

⁴³ “The prototypical form of the ‘outer’ experience is that of actions and events: things happen, and people or other actors do things, or make them happen. The ‘inner’ experience is harder to sort out; but it is partly a kind of replay of the outer, recording it, reacting to it, reflecting on it, and partly a separate awareness of our states of being”.

⁴⁴ “[...] language provides a theory of human experience, and certain of the resources of the lexicogrammar of every language are dedicated to that function. We call it the ideational metafunction, and distinguish it into two components, the experiential and the logical”.

experencial da *Metafunção ideacional* irá se realizar por meio do *Sistema de Transitividade*. Enquanto isso, o sistema de Taxe e Relações Lógica-Semânticas fará parte do componente lógico da oração (Pagano, 2020).

3.3.1 A transitividade na perspectiva da LSF

O tratamento do *Sistema de Transitividade* na LSF se distingue do recebido na gramática tradicional. Conforme Cunha, Costa e Cezario (2003, p. 37, **grifo nosso**) afirmam, “para a gramática tradicional, transitividade refere-se à transferência de uma atividade de um agente para um paciente, portanto, **uma propriedade dos verbos**”, podendo ser estes classificados como transitivos, diretos e/ou indiretos, e intransitivos. No entanto, a LSF vai além da oposição entre o verbo e seu completo. Cunha e Souza (2007) pontuam:

[...] a transitividade é compreendida pela LSF como a gramática da oração, como uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais e cognitivos. É a Base da organização semântica da experiência e denota não somente a familiar oposição entre verbos transitivos e intransitivos, mas um conjunto de tipos de oracionais com diferentes transitividades (Cunha e Souza, 2007, p. 68).

Isso porque a *Transitividade* é vista como responsável pela materialização das atividades que apresentam as representações das ideias e experiências humanas Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 213)⁴⁵, o “[...] *Sistema de Transitividade* fornece os recursos léxico-gramaticais para construir um quantum de mudança no fluxo de eventos como uma figura”. Os autores esclarecem que a figura se constrói ou se configura por meio da relação dos *participantes* da oração, dos *processos* e eventualmente pelas *circunstâncias*. Desse modo, a depender da relação estabelecida, ou a *Transitividade*, tem-se um tipo de figura, podendo ser de: “[...] acontecer, fazer, sentir, dizer, ser ou ter”⁴⁶. Cunha e Souza (2007) pontuam que o *Sistema de Transitividade* possibilita descrever as ações e atividades humanas expressas no discurso e a realidade retratada.

Egins (2004) e Cunha e Souza (2007) ajudam a compreender os elementos do *Sistema de Transitividade* por meio da gramática tradicional ao mencionar que as escolhas do *processo* serão realizadas por meio dos *grupos verbais* de uma oração, os *participantes* por meio dos *grupos nominais* e as *circunstâncias* através dos *grupos*

⁴⁵ “The system of Transitivity provides the lexicogrammatical resources for construing a quantum of change in the flow of events as a figure”.

⁴⁶ “[...] of happening, doing, sensing, saying, being or having”.

adverbiais. Tais elementos são postulados como “[...] categorias semânticas que explicam de modo mais geral como fenômenos de nossa experiência do mundo são construídas na estrutura linguística” (Halliday e Matthiessen, 2014, p. 224)⁴⁷. Os *processos* são categorizados pelo *Sistema de Transitividade* na perspectiva da LSF em 06 (seis) tipos, a próxima subseção apresentará sobre eles.

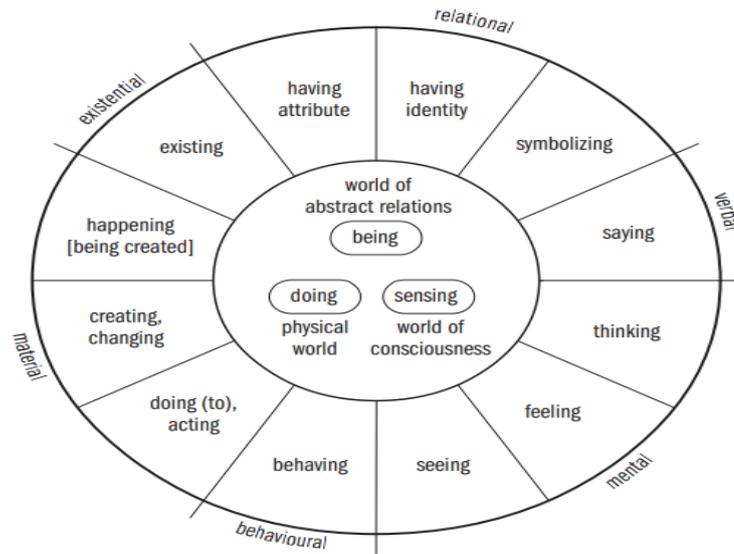
3.3.2 Oração como representação: tipos de processos

O *processo* é o aspecto central (núcleo) em uma oração *como representação*. Ele se desenvolve através do tempo e são realizados tipicamente por verbos, conforme Fuzer e Cabral (2014). Sendo assim, ao fazer uma análise pela lógica do *Sistema de Transitividade*, o processo deve ser primeiramente identificado. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), o item mais próximo ao centro será o elemento dos participantes, sendo estes inerentes ao *processo*, pois provocam a ação e/ou é afetado por ele. Nesse aspecto, é interessante trazer a ressalva feita por Miranda (2016). A pesquisadora chama atenção que na língua portuguesa “[...] um participante pode não aparecer explicitamente mencionado na superfície textual/discursiva, mas pode ser identificado pela desinência número-pessoal do verbo que marca a sua presença de maneira implícita” (Miranda, 2016, p. 55). Já em relação à *circunstância*, ela se encontra mais distante do centro, sendo um elemento não obrigatório, visto que não está diretamente ligado ao processo.

Os *processos* foram categorizados por Halliday (1994) em seis tipos, no entanto, enfatizam que não há uma prioridade entre eles. Nesse sentido, não devem ser tratados de forma linear, mas como um círculo. Por isso, propuseram a organização gráfica da seguinte maneira:

⁴⁷ “[...] semantic categories that explain in the most general way how phenomena of our experience of the world are construed as linguistic structures”.

Figura 4 — Tipos de processos



Fonte: Retirado de Halliday e Matthiessen (2014, p. 216)

Observa-se que os *processos* receberam os seguintes nomes: material (*material*), mental (*mental*), relacional (*relational*), comportamental (*behavioural*), existencial (*existential*) e verbal (*verbal*). Segundo os autores, os três primeiros *processos* são os principais. Na fronteira entre eles há a presença dos secundários. Segundo Halliday e Matthiessen (2014), estes não são claramente separados, mas são reconhecíveis por meio dos seus pares, possuindo características próprias. Contudo, há zonas entre um *processo* e outro que são difusas. Isso ocorre pelo princípio da indeterminação sistêmica.

Processo material — são os que têm como ponto de partida as experiências externas. Essas orações são de fazer e acontecer. Orações do tipo material trazem informações de mudanças de eventos. Conforme Eggins (2004, p. 215)⁴⁸, tomando como princípio que *processos materiais* são ações, as orações materiais “[...] envolvem atores ou participantes. Participantes são realizados por grupos nominais”. Em Halliday e Matthiessen (2014) são descritos os seis tipos de *participantes* que foram definidos na LSF, sendo: ator (*actor*), meta (*goal*), escopo (*scope*), atributo (*attribute*), receptor (*recipient*) e cliente (*client*).⁴⁹

⁴⁸ “[...] actions involve actors, or participants. Participants are realized by nominal groups”.

⁴⁹ Diante das características similares que os participantes Receptor e Cliente têm, eles são mencionados explicados em conjunto por Halliday e Matthiessen (2014). Por este mesmo motivo, no trabalho de Fuzer & Cabral (2014), bem como também aparece em Eggins (2004), esses participantes são mesclados e aparecem como Beneficiários. Considerando isso, neste trabalho

Quadro 11 — Tipos de participantes em orações materiais

Tipo de participantes	Características
Ator	Aquele que pratica a ação do processo.
Meta	Aquele que recebe o impacto do processo.
Escopo	É o participante que não é afetado pela performance do processo.
Atributo	Característica atribuída a um dos participantes.
Beneficiário	Participante que se beneficia da execução de um processo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fuzer e Cabral (2014)

Como observado, o papel a ser desempenhado por um *participante* em uma oração depende da relação que ele tem com o *processo*. O *participante* que desenvolve um papel ativo para realização do *processo* receberá uma definição diferente daquela que sofre a ação. Isso pode ser observado no exemplo contido no Quadro a seguir.

Quadro 12 — Exemplo de oração material

a domesticação	aumentou	muito	a população desses animais
Ator	Processo material	Circunstância	Meta

Fonte: Retirado de Lima (2013, p. 23)

O processo “aumentou” denota uma ação externo ao Participante Ator. Tal ação realiza uma transformação naquele que é impactado pelo processo. Por isso, o fragmento é considerado como uma oração *material transformativa*. É importante salientar que os *Participantes* de uma oração material podem ser tanto inanimados como animados, como observado no fragmento. Embora “a domesticação” seja um substantivo inanimado, ela desencadeia o processo. Ao ser feita a análise de uma oração de representação do tipo material, conseguimos aferir de que forma os sujeitos são representados na experiência externa. No caso do exemplo, observa-se que o Participante tem um papel ativo no processo.

O *processo mental* é definido por Halliday e Matthiessen (2014) como aquele que se desenvolve dentro da consciência. Por esse motivo, há sempre a presença do

adotamos a categorização de cinco participantes nas orações materiais, como apresentado no Quadro 11.

Participante que irá sentir, querer, pensar ou perceber. Tal *Participante* é definido nas orações mentais como o *Experimentador*. Os pesquisadores explicam que os *Participantes* nas orações mentais não se referem exclusivamente aos seres humanos, pois até seres inanimados podem ser tratados como conscientes. Para que isso aconteça, basta colocar o participante desempenhando um papel consciente, como em uma metáfora ou outro uso de linguagem figurativa (Halliday; Matthiessen, 2014). As coisas, os atos ou fatos que desencadeiam o *processo* no *Experimentador* é definido como *Fenômeno* nas orações mentais. As orações mentais são subdivididas em quatro tipos, conforme simplificado no Quadro 13.

Quadro 13 — Tipos de orações mentais

Tipos	Características
Emotivas	Expressam grau de sentimento ou afeição
Cognitivas	Traz o que é pensado à consciência da pessoa.
Perceptivas	Percepção do mundo com base nos cinco sentidos: visão, olfato, paladar, audição e tato.
Desiderativas	Exprime desejo, vontade, interesse em algo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Fuzer e Cabral (2014)

Observa-se que, dependendo da forma que o *processo mental* impacta o Experienciador da oração ele será definido de forma diferente. Tal impacto é expresso pelas escolhas léxico-gramaticais que o falante faz para relatar determinada situação. Isso se torna relevante, portanto, para conhecer como os sujeitos e os fenômenos das orações se relacionam. Lima (2013) apresenta como exemplo de análise deste *processo* com o seguinte exemplo:

Quadro 14 — Exemplo de oração mental

a Colômbia	viu	nessa demanda estratosférica	uma oportunidade de ouro
Experienciador	Processo mental	Circunstância	Fenômeno

Fonte: Retirado de Lima (2013, p. 23)

Observa-se no Quadro 14 que o *processo* da oração é o “viu”. Visto que se refere a um dos sentidos de perceber o mundo, a visão, a oração é do tipo *mental* de ordem *perceptiva*. O locutor fez uso da figura de linguagem *Metonímia* para se referir ao *participante* da oração. Nesse sentido, apesar de no sentido literal a palavra

“Colômbia” se referir a um país, que por sua vez é inanimado, nesse fragmento ela se refere às pessoas que ali vivem, por isso, ela é identificada como o *Experienciador* da oração. Aquilo que foi perceptível ao *Experienciador* — ou seja, o que ele viu, conforme o fragmento — foi identificado como sendo o *Fenômeno*.

Processos que desempenham o papel de estabelecer uma relação entre duas entidades ou mais em uma oração são conhecidos como *processo relacional*. Segundo Eggins (2004), diferente dos *processos* apresentados até agora, em que os significados são de ação, tanto o *processo relacional* como o *processo existencial* constroem significados do estado de ser. Fuzer e Cabral (2014, p. 65) explicam que as orações relacionais, entre outras coisas, “[...] contribuem na estruturação de coisas, estruturando conceitos”. O *processo relacional* pode ser categorizado como intensiva, quando caracteriza uma entidade; como possessiva, quando a relação entre as entidades envolvidas é de posse; como atributiva, quando atribui características à um participante, sendo esta característica comum aos membros desta classe; ou identificativa, quando um participante é usado para identificar o outro participante. Orações do tipo *relacional* apresentam como participantes o *Portador*, *Atributo*, *Identificador* e/ou *Identificado*. Fuzer e Cabral (2014) exemplificam uma oração *relacional* com a seguinte oração:

Quadro 15 — Quadro 15 — Exemplo de oração relacional

Mário Quintana	é	poeta.
Portador	Processo relacional	Atributo

Fonte: Retirado de Fuzer e Cabral (2014, p. 68)

Destaca-se que o *processo* da oração deriva da conjugação do verbo “ser”. Isso, por sua vez, pode, em um primeiro momento, levar o pesquisador a afirmar que uma oração é *existencial*. Contudo, ao perguntar ao *participante* da oração o que ele é (neste caso, a pergunta baseia-se no *processo da oração*), a resposta será uma atribuição. Portanto, a oração é *relacional* de ordem *atributiva*, sendo o participante identificado como *portador*.

Processos que apresentam comportamento fisiológico e psicológico são definidos por Halliday e Matthiessen (2004) como *processo comportamental*. Eggins (2004) traz atenção que esses *processos* criam significados na fronteira entre os *processos material e mental*. Por isso, como mencionado anteriormente, o *processo*

comportamental, assim como os dois últimos, tem características difusas em comparação com os três primeiros já apresentados. Ele apresenta similaridade entre os *processos* que estão a sua volta, conforme a organização gráfica proposta por Halliday e Matthiessen (2014) na Figura 04. Assim como no *processo mental*, o *Participante* mais próximo do núcleo é tipicamente humano, no entanto, seres inanimados também podem assumir esse papel. São identificados como *Comportantes*.

Quadro 16 — Exemplo de oração comportamental

(ele)	olhou	para mim	com carinho de assustado
Comportante	Processo comportamental	Circunstância	Circunstância

Fonte: Retirado de Lima (2013, p. 25)

No exemplo acima, observa-se que o processo tem uma relação com a “visão”, tal como no Quadro 14. Isso ocorre devido à fronteira em que os *processos comportamentais* se encontram. Diferente do exemplo anterior, nota-se aqui que embora o processo tenha uma relação com um dos cinco sentidos, ele não causa um impacto interno no *Participante*. Por esse motivo, a oração é identificada na LSF como uma representação *comportamental*. Aquele que pratica o *processo* é o *comportante*.

O *processo existencial*, segundo esclarecido por Fuzer e Cabral (2014), representa algo que existe ou acontece. Geralmente, na língua portuguesa, é marcado pelo verbo haver. O *participante* da oração será o *Existente*. Tal experiência irá ocorrer na fronteira entre o *processo material* e o *relacional*. As autoras exemplificam da seguinte forma:

Quadro 17 — Exemplo de oração existencial

Houve	uma alta de 70,7% nas vendas de notebooks.
Proc. Existencial	Existente

Fonte: Retirado de Fuzer e Cabral (2014, p. 79)

Por último, considerando os seis tipos de *processos* categorizados para a definir as orações experienciais da Metafunção Ideacional de ordem transitiva, há o *processo verbal*. Ele ocorre entre os *processos relacional* e *mental*. Sua principal característica é o dizer. Eggins (2004) sintetiza três *participantes* das orações verbais,

sendo: o *Dizente*, *Verbiagem* e o *Receptor*, quem diz, o dito, a quem é o destinatário da mensagem.

Quadro 18 — Exemplo de oração verbal

Chico	perguntou	a minha mãe	detalhes do casamento
Dizente	Processo verbal	Receptor	Verbiagem

Fonte: Adaptado de Lima (2013, p. 25)

De acordo com o exemplo, o *processo* é uma ação que envolve o “dizer”. Dessa forma, a oração é *verbal*. Quem executa o *processo* foi identificado como *dizente*, aquele para quem o processo é destinado é o *receptor* e a mensagem é categorizada como *verbiagem*.

Diante da dificuldade em realizar a categorização das orações, considerando que os processos secundários fazem fronteiras com os processos principais, Lima (2013) apresenta uma síntese dos tipos de orações, seus significados, respectivos participantes e alguns exemplos de processos, conforme destacado no Quadro 19. Tais informações contribuem para o processo de análise e compreensão com base no *Sistema de Transitividade*.

Quadro 19 — Sintetização dos tipos de processo e os participantes

Tipos de oração	Significado da categoria	Exemplos de processos	Participantes
Material Transformativa Criativa	fazer acontecer	fazer, beber, praticar, aparecer, pagar, exercer, ocorrer	Ator Meta Escopo Beneficiário (Cliente e Recebedor)
Relacional Intensiva Possessiva Circunstancial	caracterizar identificar	ser, ter, estar	Portador, Atributo Identificado Identificador
Existencial	existir	haver, existir	Existente

Fonte: Retirado de Lima (2013, p. 29)

Conforme observado nessa seção, a *Metafunção Ideacional* é rica quanto ao examinar as experiências expostas por meio da linguagem. Ela possui categorizações

para ações realizadas interna e externamente ao sujeito. Vian Jr (2023) chama atenção pela capacidade da LSF na análise do discurso. Segundo o autor, há seis sistemas que podem ser utilizados para realizar significados no estrato semântico-discursivo, a saber: *Ideação*, *Conjunção*, *Negociação*, *Avaliatividade*, *Identificação* e *Periodicidade*. Para cada sistema há uma correlação com as metafunções já apresentadas. A *Metafunção Ideacional* se enquadra no sistema *Ideação*. Tal sistema possibilita identificar “os tipos de atividades que são desenvolvidas no decorrer de um texto e como os participantes que dele participam são descritos e classificados” (Vian Jr, 2023, p. 31). É nessa perspectiva que este trabalho adota a LSF como base teórica-metodológica. Na seção seguinte deste trabalho serão apresentados os passos metodológicos percorridos para a consolidação da pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Após a reflexão sobre a formação por *competência* e a justificativa do uso do Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) como aporte teórico-metodológico deste trabalho, esta seção apresenta o caminho metodológico traçado para atingir o *Objetivo Geral* deste trabalho, que é: Demonstrar de que forma as formações de intérpretes de Libras-português têm sido tratadas no estado do Pará por meio das escolhas léxico-gramaticais presentes nos Documentos Norteadores do curso.

Luna (2022) aponta, de forma genérica, que uma pesquisa tem como finalidade a produção de um novo conhecimento que preencha uma lacuna. De acordo com Gil (2002, p. 17), a pesquisa pode ser definida como “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Dessa forma, para que uma pesquisa consiga atingir os seus os objetivos propostos, é necessário percorrer um caminho metodológico.

Esta pesquisa se enquadra como exploratória-descritiva. Segundo Gil (2002, p. 41), pesquisas exploratórias “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” e, em geral, assumem como procedimento o levantamento bibliográfico ou o estudo de caso. Já as pesquisas descritivas têm como finalidade descrever determinado grupo ou fenômeno e “[...] uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática”. Conforme Gil (2008, p. 28) menciona, a junção desses dois tipos de pesquisas se “preocupa com a atuação prática”.

Em relação a abordagem, os dados coletados desta pesquisa foram analisados quanti-qualitativamente. Segundo Minayo e Sanches (1993), embora essas abordagens sejam de natureza diferentes, elas não se anulam. De acordo com os autores (Minayo & Sanches, 1993, p. 247), a investigação quantitativa evidencia dados observáveis, enquanto a qualitativa “[...] aprofunda a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares [...]”. Além disso, eles afirmam não haver uma hierarquia entre elas, contudo, depende do objetivo. Mas, alegam que o “[...] estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa” (Minayo & Sanches, 1993, p. 247). Tais abordagens ficam evidentes neste trabalho pelos instrumentos da coleta e análise dos dados.

Diante dos conhecimentos já discutidos relacionados ao objeto da pesquisa, utilizou-se como primeira parte deste trabalho o levantamento bibliográfico a partir das referências das disciplinas cursadas na PGET/UFSC, dos materiais estudados nos grupos de pesquisa Discurso e Relações de Poder (DIRE/UFPA) e Sistêmica, Ambientes e Linguagens (SAL, PRPGP/UFSC), de consultas realizadas nas plataformas: *Google Acadêmico*; Banco de Teses e Dissertações, além de livros, revistas e artigos científicos que abordam sobre competência tradutória e Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). As pesquisas nas plataformas digitais se concentraram em palavras-chave como: Linguística Sistêmico-Funcional, Sistema de Transitividade, Competência, Formação de intérpretes de Libras, Competência de intérpretes e *Expertise*.

O projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da UFSC antes do início da coleta de dados, considerando que, entres os procedimentos, foi utilizado informações de sujeitos. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à UFSC, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. A pesquisa foi aprovada sob o número CAAE 68287423.1.0000.0121, o documento encontra-se no Apêndice A deste trabalho.

4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Delimitou-se no desenho da pesquisa três procedimentos para a coleta de dados. O primeiro foi o levantamento de dados, por meio da aplicação de um Questionário, seguido por uma consulta aos bancos de dados do Portal da Transparência do Governo Federal e do *Currículo Lattes*. O terceiro procedimento foi uma pesquisa documental, limitando-se aos Documentos Norteadores dos cursos formação e capacitação para ILSP.

4.1.1 Levantamento de dados

Delimitou-se nesta pesquisa os intérpretes que trabalham nas IPES do Pará, tal decisão levou em consideração a extensão geográfica do estado. Segundo o *site* do Governo do Pará, o estado possui 144 municípios e está dividido em seis

mesorregiões: Baixo Amazonas, Marajó, Metropolitana de Belém, Nordeste Paraense, Sudeste Paraense, Sudoeste Paraense. Considerou-se inexequível abranger todos os municípios no prazo de 24 (vinte e quatro) meses. No entanto, as IPES do Pará estão presentes em todas estas mesorregiões. Nestas instituições há a presença de ILSP, seja com vínculo de servidores ou prestadores de serviços.

Embora a pesquisa tenha delimitado os profissionais que atuam em instituições de ensino público no estado do Pará, este trabalho não se concentrou em fazer um levantamento da relação entre os profissionais e o local em que trabalham, e nem obter informações de caráter exclusivo das instituições, visto que as perguntas foram direcionadas para a formação dos participantes. Portanto, estes profissionais puderam decidir em participar ou não da pesquisa, sem a necessidade da anuência das instituições em que trabalhavam. Por esse motivo, não foi solicitado o Termo de Liberação para a pesquisa das instituições em que os ILSP atuavam e nem se utilizou os correios eletrônicos para a divulgação do Questionário. Além do levantamento dos dados, outra estratégia foi a pesquisa documental, que é apresentada a seguir.

4.1.2 Pesquisa documental

Elencou-se como objeto de análise léxico-gramatical, com base no aporte teórico da LSF, os Documentos Norteadores de cursos organizados por instituições paraenses para a formação de intérpretes de Libras-português. A pesquisa se caracteriza, portanto, como do tipo documental. Segundo Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Os Documentos foram coletados diretamente com as coordenações do curso. Buscando complementar as informações obtidas na etapa do levantamento de dados por meio do uso de Questionário, a pesquisa documental também fez uso das informações públicas disponibilizadas nos Portais da Transparência.

4.2 INSTRUMENTOS

4.2.1 Questionário

Como instrumento, utilizou-se para aplicação do Questionário (Apêndice C) por meio do *Google Forms*, uma ferramenta de pesquisa desenvolvida pela empresa multinacional *Google*, que possibilita ser respondido sem a necessidade do envio de

documento impresso e as respostas são previamente quantificadas. As informações ficam vinculadas ao *e-mail* do proprietário do Questionário e os dados salvos na rede da *internet*, “nuvem”. O formulário foi organizado em duas seções. Na primeira, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), a cópia do documento encontra-se no Apêndice B. No qual foi explicado o objetivo da pesquisa, os possíveis riscos e os contatos dos pesquisadores. Ao término da leitura, o participante era convidado a decidir se aceitaria participar ou não da pesquisa. Para isso, era necessário apenas marcar uma caixa de diálogo e clicar em “Enviar”. Caso o participante optasse pela escolha negativa, o formulário finalizava imediatamente. Aqueles que decidiram participar eram encaminhados para a segunda seção do formulário.

Os dados coletados partiram de uma amostragem de conveniência. O recrutamento dos participantes ocorreu por meio do *WhatsApp*, uma plataforma de mensagens instantâneas. Na plataforma, há os espaços virtuais que abrigam diversos membros, conhecidos como Grupos. Esses espaços reúnem pessoas com interesses semelhantes. O pesquisador faz parte dos grupos intitulados “ASTILP⁵⁰ Associados” e “TILSP-Norte”. O objetivo destes grupos é debater temas voltados para a promoção e valorização da profissão dos TILSP, o que dialoga com o objeto de estudo desta pesquisa, a formação. Considerando que diversos intérpretes do estado do Pará estão presentes nestes grupos, esses espaços foram utilizados para a divulgação do *link*. Neles foi divulgado uma mensagem solicitando que apenas ILSP que trabalhavam em uma das seis IPES do Pará respondessem o Questionário, e a contribuição dos demais membros dos grupos na divulgação. Além disso, foi divulgado entre os pares do pesquisador e orientadora.

Tomando como base o *Contexto de Situação* da LSF, explicado no capítulo anterior, podemos obter informações sobre do que tratava o Questionário, a intenção do pesquisador e sua interação entre os participantes da pesquisa:

⁵⁰ Grupo da Associação dos Tradutores Intérpretes de Língua de Sinais do Pará (ASTILP).

Quadro 20 — Variáveis do Contexto de Situação do Questionário

VARIÁVEIS	EXTENSÃO
Campo	Questionário com 12 perguntas de caráter identificatório que visava obter informações demográficas sobre o perfil de formação e atuação de intérpretes de Libras-português no estado do Pará.
Relações	O Questionário foi respondido formalmente por 19 participantes que aceitaram participar da pesquisa informando seus dados pessoais, acadêmicos e formativos e um pesquisador responsável pela coleta de dados. Houve uma distância social em alguns casos, já que o pesquisador e alguns participantes não se conheciam. Não houve interação face a face entre ambos.
Modo	A linguagem é constitutiva por meio do preenchimento de um Questionário eletrônico em português no qual foi utilizado o canal gráfico e escrito.

Fonte: Autor (2024)

De acordo com Gil (2008, p. 122), o uso de Questionário apresenta vantagens e desvantagens. Entre as vantagens está a economia de custo. No entanto, “[...] impede o auxílio ao informante quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas”. Luna (2022, p. 62) afirma que, em relação a este instrumento, “[...] o pesquisador deve estar preparado para um retorno pequeno [...]”. Nesse sentido, visando ampliar os dados coletados por meio da aplicação do Questionário, foi feita uma consulta ao Portal da Transparência do Governo Federal⁵¹ com o objetivo de identificar os servidores que atuam na Rede Federal nos serviços de interpretação.

Para a extração dos dados no Portal da Transparência, aplicamos o filtro Cargo/Emprego, usando os termos: Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais, Profissional Técnico Especializado em Linguagem, Tradução e Interpretação Língua Brasileira⁵², e o filtro Órgão/Entidade/UORG Lotação, adicionando as instituições: IFPA, UFOPA, UFPA, UFRA e UNIFESSPA. Já em relação aos profissionais que atuam na UEPA, o Portal da Transparência do Governo do Estado do Pará⁵³ não apresenta, na opção de filtrar Cargos, uma nomenclatura ligada diretamente ao serviço de interpretação. Por isso, não foi possível extrair as informações dos servidores que atuam na instituição por meio do referido banco de dados.

⁵¹ <https://portaldatransparencia.gov.br/servidores/consulta>

⁵² Os termos foram escolhidos conforme sugestão da plataforma para as palavras: Sinais e Intérprete.

⁵³ <https://www.sistemas.pa.gov.br/portaltransparencia/servidores/publicos>

Após a extração dos nomes dos servidores, realizou-se uma consulta à plataforma *Currículo Lattes*. Concentrou-se nesta etapa em identificar se entre as informações enviadas pelos usuários nos campos Formações e Formações Completares aparece a menção de cursos organizados no estado do Pará.

4.2.2 Documentos

Os Documentos Norteadores obtidos na etapa da pesquisa documental foram analisados em dois momentos. O primeiro na estruturação das seções e o posterior nas orações. Não foi realizado o recorde de todas as orações que compõe os Documentos. Enquanto estratégias, delimitou-se a busca por orações que tratam sobre os objetivos do curso, avaliação, perfil dos egressos, o papel do docente e competências e/ou seus componentes. Dessa forma, foram identificadas, considerando ambos os Documentos, 15 (quinze) orações.

Adotou-se os seguintes procedimentos em relação às orações:

(a) organizar os dados separando as orações em quadros com duas linhas. Na primeira linha colocar o trecho analisado, abaixo os tipos de *processo*, *participantes* e *circunstâncias*;

(b) separar as orações em coluna, dependendo do papel desempenhado pelo termo ou grupo nominal

(c) colocar entre colchetes simples os sujeitos retomados em oração anterior [retomada do sujeito];

(d) colocar entre colchetes e com reticências trechos suprimidos [...];

(e) colocar entre colchetes composto [[]] as orações encaixadas no interior da oração principal;

(f) apresentar em uma tabela os dados quantitativos dos tipos de processos encontrados.

4.3 DADOS METODOLÓGICOS

Considerando a realidade das IPES do estado do Pará, os pesquisadores fizeram uma projeção de 50 (cinquenta) ILSP⁵⁴, entre efetivos e terceirizados, como o número de público-alvo desta pesquisa. Foram obtidos 19 (dezenove) respostas, o

⁵⁴ Esse quantitativo não considera os profissionais que atuam na Universidade Estadual do Pará e os terceirizados que prestam serviço nas Instituições Federais no referido estado.

que equivale a quase 38% do total do esperado. O Quadro 21 apresenta uma síntese de participantes com a respectiva instituição em que exercem suas funções. Os nomes foram substituídos por letras do alfabeto português, conforme a ordem de resposta no Questionário, para o sigilo dos dados.

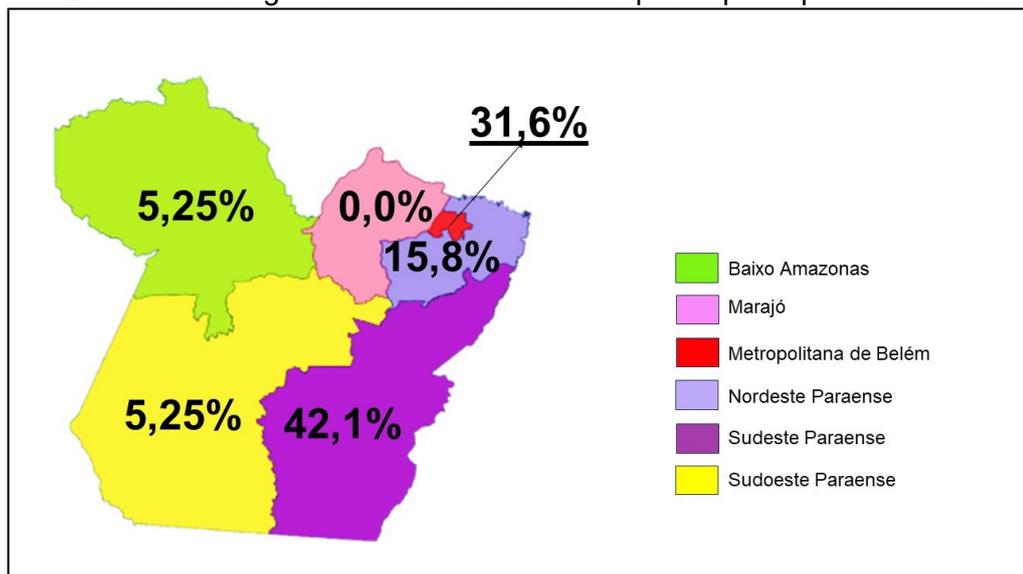
Quadro 21 — Relação participantes e instituições que responderam o Questionário

PARTICIPANTE	INSTITUIÇÃO
A, C, D, E, H, J, K, M, Q	IFPA
B, F	UFRA
G, I, L, O, P	UFPA
N, R	UEPA
S	UNIFESSPA

Fonte: Autor (2024)

A pesquisa conseguiu abranger 05 (cinco) das 06 (seis) regiões do estado. Os dados estão sintetizados na Gráfico 01.

Gráfico 1 — Região do estado do Pará em que os participantes atuam



Fonte: Elaborado pelo autor (2024) com base em Espíndola *et al.* (2021)

Fazendo uma relação entre o Quadro 21 e a Gráfico 01, temos que a maior participação na pesquisa de ILSP veio da região Sudeste do estado do Pará com 42,1%, o equivalente aos 08 participantes, sendo: A, D, E, H, N, Q, R e S. A região Metropolitana contou com a participação de 31,57%, totalizando 06 participantes, sendo eles: B, F, G, I, L e M. O Nordeste 15,8%, com 03 participantes: C, K e P. O número total de participantes que informaram ser da região do Baixo Amazonas e do Sudoeste foi 01 para cada região, sendo respectivamente O e J, o que equivale a

5,25%. Embora a região do Marajó comporte campis do IFPA, UEPA e UFPA, não foram mencionados entre as respostas dos participantes. Em relação às instituições, a UFOPA não apareceu entre as instituições participantes da pesquisa. Conforme o *site* institucional, “fazem parte dessa área de abrangência da UFOPA municípios da mesorregião do Baixo Amazonas [...], além dos municípios de Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão, [...] que pertencem à mesorregião do sudoeste paraense” (ASCOM/UFOPA). Ainda assim, a instituição não foi mencionada durante a aplicação do Questionamento.

Observa-se, nesse sentido, que a maior participação veio dos intérpretes que trabalham na região Sudeste do estado, dos quais 06 (seis) são do IFPA. Tal ocorrência justifica-se pelo fato de o pesquisador morar nessa região, propiciando um maior contato com os ILSP para que participassem da pesquisa. O mesmo aconteceu em relação a instituição de trabalho. Diante disso, os dados coletados com o Questionário são uma amostra por conveniência.

A pergunta central do Questionário foi: *Quais cursos de formação e/ou capacitação para TILPS que são organizados no Pará você conhece, independentemente se a modalidade é presencial ou EaD e do nível, mesmo que você não tenha cursado?* Tratava-se de uma questão aberta, na qual os participantes poderiam responder mais de um curso. As respostas semelhantes foram agrupadas, resultando em 09 (nove) categorias.

Quadro 22 — Respostas dos participantes sobre cursos organizados no Pará.

RESPOSTAS
Cursos de Extensão em Tradução e Interpretação da ASTILP/UFPA
Capacitação de Tradutores e Intérpretes do Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) de Belém-Pa.
AD Cursos & Assessorias
Bacharel em Letras-Libras EaD da UFSC polo UNIFESSPA
Especialização em Libras: Docência e Tradução e Interpretação do Centro de Ensino Superior de Vitória no polo do grupo UNIEPA em Belém-Pa
Eventos Acadêmicos em geral
Licenciatura em Letras-Libras
Tradução e Interpretação UEPA
Libras Básico
Não conheço

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Após a finalização da aplicação do Questionário, realizou-se uma filtragem dos dados coletados. Dentre as respostas, foram mencionados cursos que não são organizados por instituições do estado do Pará, e sim ofertados em forma de parceria com alguma instituição paraense, como o caso do curso de Bacharel em Letras-Libras EaD da UFSC com polo na UNIFESSPA e da Especialização em Libras: Docência e Tradução e Interpretação do Centro de Ensino Superior de Vitória no polo do grupo UNIEPA em Belém-Pa. Nesse caso, pode ser que a pergunta não tenha ficado suficientemente clara aos participantes.

Também foi mencionado entre as respostas o curso de Licenciatura em Letras-Libras. Embora tenha uma relação indireta com a categoria, uma vez que muitos egressos do curso acabam por atuar como intérpretes e/ou tradutores de Libras-português, como discutido na introdução deste trabalho, os currículos desses cursos são organizados visando à docência. Outras respostas foram inexatas, como no caso de “curso de Tradução e Interpretação da UEPA”, uma vez que não foi possível identificar um curso com esta nomenclatura dentro do *site* institucional e “Extensão Universitária”, já que o participante não mencionou nenhuma instituição. E, por fim, cursos de nível básico da Libras. Embora o domínio do idioma seja imprescindível ao intérprete, a segunda seção deste trabalho destacou que a Competência Linguística não é sinônimo de Competência Tradutória. Por isso, partindo dos critérios estabelecidos, cursos ofertados e organizados no Pará, apenas três cursos se enquadram no objetivo da pesquisa, sendo: *Cursos de Extensão em Tradução e Interpretação* organizado pela ASTILP em parceria com a UFPA; *Capacitação de Tradutores e Intérpretes do CAS* e o *AD Cursos & Assessorias*.

Não foi encontrada a divulgação pública dos Documentos Norteadores referente aos cursos. Por isso, solicitou-se tais Documentos via *e-mail*. Das três instituições, somente a *AD Cursos & Assessorias* não encaminhou, informando exclusividade do Projeto. Sendo assim, os pesquisadores não tiveram acesso ao Documento Norteador do curso. Por se tratar de uma empresa privada, os dados não puderam ser obtidos por meio da Lei do Acesso à Informação. A coordenação dos demais cursos compartilharam os Documentos Norteadores solicitando a não divulgação do conteúdo na íntegra. Entre as possibilidades, acredita-se que a solicitação tenha como objetivo inibir plágio.

Após identificarmos os cursos de formação e/ou capacitação para TILPS que são organizados no Pará por meio do Questionário, fizemos uma busca no Portal da

Transparência do Governo Federal e encontramos um total de 25 (vinte e cinco) servidores federais do cargo Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais. Quanto ao total de servidores para os cargos de Profissional Técnico Especializado em Linguagem e Tradução e Interpretação Língua Brasileira dentro das instituições federais que compõe as IPES do estado do Pará não houve ocorrência. Os nomes desses profissionais foram omitidos, sua identificação consta no Quadro 23 fazendo referência aos Intérpretes da Rede Federal com as iniciais I.R.F, e os números distribuídos aleatoriamente.

Ao concluir essas buscas, seguimos para a consulta dos nomes dos servidores na plataforma do *Currículo Lattes*. Categorizou-se os dados entre currículos atualizados, considerando como tal aqueles que foram modificados entre janeiro de 2023 a janeiro de 2024, a menção de cursos para intérpretes de Libras-português que foram organizadas no Pará. Com o objetivo de diminuir a discrepância entre os cursos, delimitou-se também uma carga horária de 100, visto que os cursos mencionados na aplicação do Questionário possuem mais de 200h. As informações estão sintetizadas no Quadro 23.

Quadro 23 — Dados dos servidores extraídos do Portal da Transparência do Governo Federal

Servidor/a	Órgão de Lotação	Menção de cursos
I.R.F 01	IFPA	Não se aplica
I.R.F 02	IFPA	Não se aplica
I.R.F 03	IFPA	Curso de Extensão de Capacitação para Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. (Carga horária: 360h). UFPA/ASTILP
I.R.F 04	IFPA	Não se aplica
I.R.F 05	IFPA	Não se aplica
I.R.F 06	UFOPA	Extensão universitária em Formação de Tradutores/Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa. (Carga horária: 200h). UFOPA
I.R.F 07	UFOPA	Não se aplica
I.R.F 08	UFOPA	Não se aplica
I.R.F 09	UFOPA	Não se aplica
I.R.F 10	UFPA	Não se aplica
I.R.F 11	UFPA	Tradução e interpretação Português/Libras. (Carga horária: 120h). ASTILP, 2008
I.R.F 12	UFPA	Não se aplica
I.R.F 13	UFPA	Não se aplica
I.R.F 14	UFPA	Curso de Extensão de Capacitação para Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. (Carga horária: 360h). UFPA/ASTILP.
I.R.F 15	UFPA	Não se aplica
I.R.F 16	UFPA	Não se aplica
I.R.F 17	UFPA	Não se aplica
I.R.F 18	UFPA	Não se aplica
I.R.F 19	UFPA	Não se aplica
I.R.F 20	UFPA	Não se aplica
I.R.F 21	UFRA	Não se aplica
I.R.F 22	UFRA	Extensão Universitária em Tradutores e Intérpretes de Libras na Amazônia Tocantina. (Carga horária: 300h). UFPA Baixo Tocantins.
I.R.F 23	UFRA	Não se aplica
I.R.F 24	UFRA	Não se aplica.
I.R.F 25	UFRA	Não se aplica

Fonte: Autor (2024)

Segundo consta na plataforma do *Currículo Lattes*, a maioria dos servidores que possuem currículo cadastrado no banco de dados informaram ter feito algum Curso de Extensão universitária ou de Formação Continuada na área de atuação. Apesar disso, dentro dos critérios estabelecidos nesta pesquisa, somente 05 (cinco) apresentaram as informações esperadas, sendo que 01 (um), Curso de Extensão de

Capacitação para Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, (Carga horária: 360h), UFPA/ASTILP, já foi contemplado na aplicação do Questionário.

O curso Tradução e Interpretação Português/Libras, (Carga horária: 120h), ASTILP, 2008, encontra-se desativado o qual foi substituído pela Extensão Universitária em parceria com a UFPA. Em relação a Extensão Universitária em Tradutores e Intérpretes de Libras na Amazônia Tocantina, (Carga horária: 300h), UFPA Baixo Tocantins, tratou-se de um projeto submetido ao Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica (PAPIM) da UFPA no ano de 2016 com uma única turma. As informações sobre o Projeto de Extensão Universitária em Formação de Tradutores/Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, (Carga horária: 200h), UFOPA⁵⁵ vão até o ano de 2020. Sendo assim, considerou-se nesta pesquisa somente os 02 (dois) cursos mencionados no Questionário e que disponibilizaram os Documentos.

4.4 DESCRIÇÃO DA ANÁLISE NOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Para a segunda parte de análise de dados, adota-se neste estudo a base teórica-metodológica da Linguística Sistemico-Funcional (LSF), especificamente o *Sistema de Transitividade* que faz parte da *Metafunção Ideacional*. Tem como foco as escolhas léxico-gramaticais dos Documentos Norteadores, evidenciando a construção de significados por meio da relação entre os *processos*, os *participantes* e as *circunstâncias*. Compreendendo, então, que os textos são produzidos diante de escolhas realizadas em sistema linguístico, que elas constroem significados por meio dos aspectos léxico-gramaticais e as orações refletem os significados externos e internos do locutor.

Na próxima seção apresentamos a análise realizada. Primeiramente, faremos uma análise do perfil dos intérpretes com base nas respostas do Questionário. As informações foram agrupadas em duas categorias, *informações pessoais* e *profissionais*. No segundo momento, apresentaremos a análise léxico-gramatical documental.

⁵⁵ As informações sobre o curso encontram-se disponíveis no site <https://librasoestedopara.wordpress.com/edital-formacao-de-tils/>

5 ANÁLISE DE DADOS: DO CONTEXTO SOCIAL AO CONTEXTO LÉXICO-GRAMATICAL

Ao discutirem sobre o planejamento curricular com uma abordagem por competência, Villardón Gallego e Álvarez de Eulate (2006) chamam atenção para a relação entre os aspectos social e acadêmico. Entre os pontos suscitados pelas autoras está o *perfil profissional*, definido como a identidade profissional dos trabalhadores e que explica as principais funções de uma profissão e suas tarefas. Segundo as autoras, essas identificações profissionais são importantes para o planejamento da capacitação. Nesse sentido, Hurtado (2020, p. 373) pontua ser “[...]necessário analisar as necessidades sociais e realizar um estudo do mercado de trabalho, a fim de conhecer os novos campos de desenvolvimento profissional (as práticas emergentes)”.

Embora este trabalho não tenha como objetivo principal descrever de forma pormenorizada o mercado de trabalho de intérpretes de Libras-português no estado do Pará, colocou-se como desafio descrever o perfil desses profissionais dentro das IPES. Tal objetivo está relacionado ao aporte teórico-metodológico, uma vez que a LSF considera o aspecto social ao analisar o texto e os cursos vêm como resposta a uma demanda social. Assim, antes da análise léxico-gramatical dos Documentos Norteadores, apresentamos nesta seção uma análise do perfil dos intérpretes participantes da pesquisa, posteriormente o Contexto de Cultura e Situação em que os curso de Extensão Universitária e/ou Capacitação Continuada foram elaborados e, por fim, a análise do Sistema de Transitividade dos Documentos disponibilizados pelas coordenações dos cursos para ILSP organizados no Pará.

5.1 ANÁLISE SOCIODEMOGRÁFICA DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS-PORTUGUÊS NO PARÁ

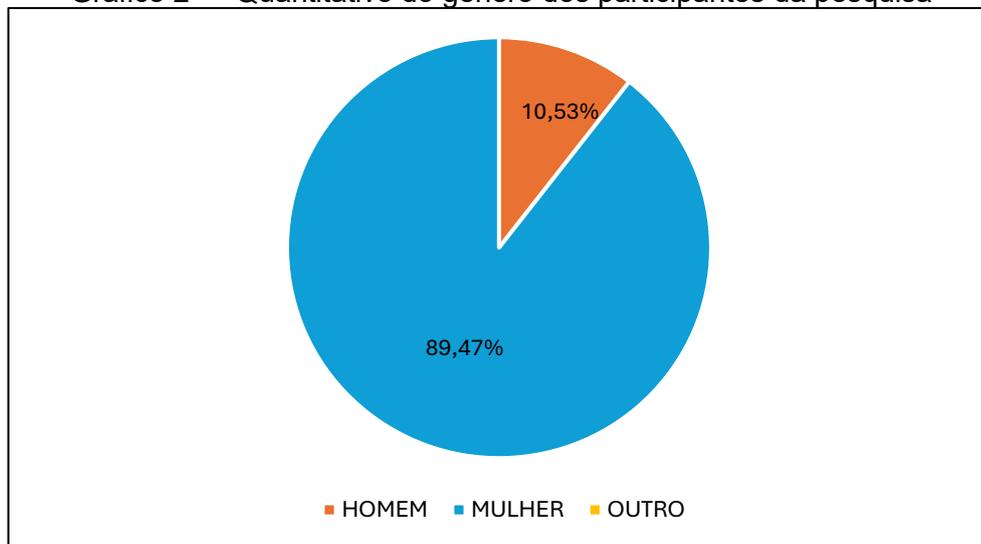
O Questionário aplicado aos intérpretes de Libras-português das Instituições Públicas de Ensino Superior do Pará foi organizado em 16 perguntas e teve a participação de 19 intérpretes. Nesta subseção apresentaremos a análise realizada das respostas obtidas. Para uma melhor compreensão dos leitores deste trabalho, algumas perguntas tiveram a ordem alterada ou agrupadas em relação ao Questionário (Apêndice C). Optamos em iniciar a análise a partir da questão 03 (três), considerando que a primeira é apenas o aceite ou não em participar da pesquisa e a

segunda a identificação nominal dos participantes. Sendo assim, os números de cada pergunta no corpo do texto são apenas para guiar os leitores. Além disso, esta subseção encontra-se dividida em dados pessoais e profissionais dos participantes. A primeira concentra-se em analisar informações do tipo: formação e tempo de atuação profissional. A segunda, nas tarefas desenvolvidas e vínculo institucional.

5.1.1 Caráter Pessoal

Pergunta 01: Qual o gênero você se identifica?

Gráfico 2 — Quantitativo do gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Autor (2024)

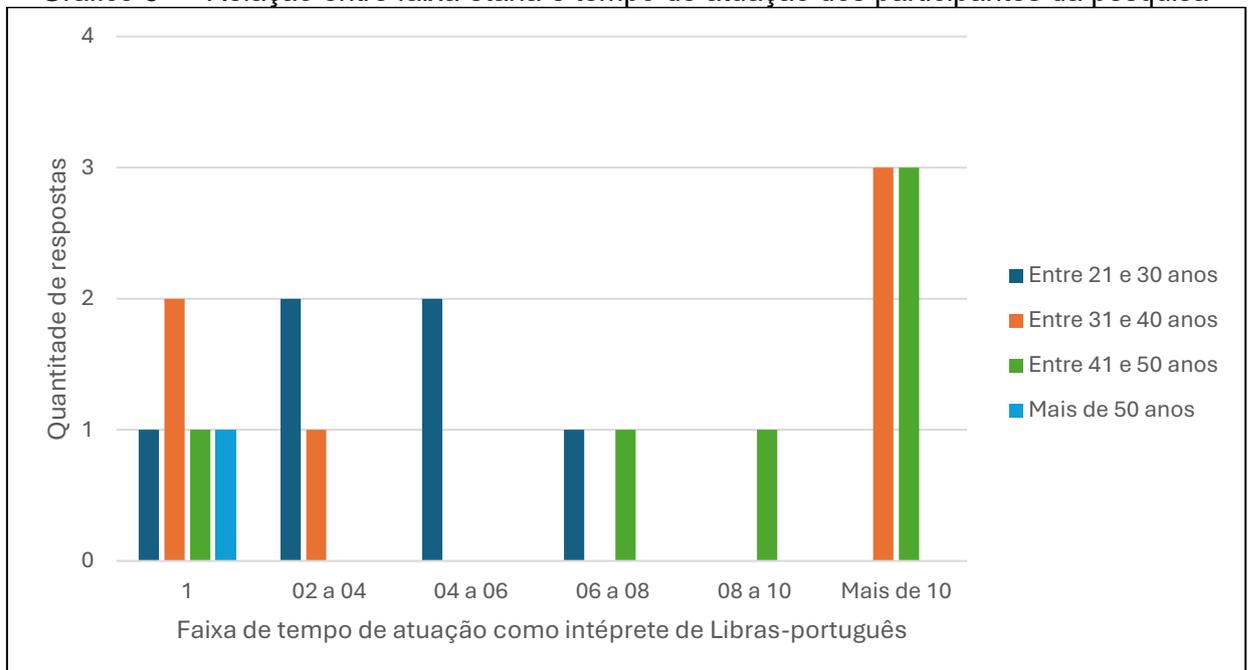
Em relação ao gênero, dos 19 (dezenove) participantes, apenas dois se identificaram como homem, ou seja, apenas 10,53%, e 17 (dezessete) como mulher, representando 89,47%. Não apareceu outra identificação de gênero. Nesse sentido, temos um perfil de intérpretes altamente feminino. Tal informação está em consonância com o mercado de tradução das línguas orais, segundo Mhereb (2022). De acordo com a autora, as associações nacionais de tradutores e/ou intérpretes possuem um quantitativo superior a 70% de mulheres afiliadas, como no caso da Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes (ABRATES) com 71,5% de mulheres.

A princípio, a questão de gênero não afeta de forma direta nas tomadas de decisão tradutórias, conforme a pesquisa de Nicoloso (2015). No entanto, a autora acredita existir implicações do gênero, quando se tratar de desenvoltura ou performance, durante o processo de interpretação simultânea no par Libras-português. Assim, no que diz respeito ao processo formativo, Nicoloso (2015, p. 466),

defende que os cursos de formação precisam para além da língua proporcionar reflexões sobre o discurso de gênero de forma crítica em nível analítico, assim, os “[...] estudantes intérpretes podem aprender como reduzir o impacto da diferença de gênero nos diversos contextos de atuação, bem como tomar consciência da importância do discurso sobre identidade de gênero nas mais variadas situações”. Dessa forma, pensando na relação mercado de trabalho e formação, faz-se necessário que questões de gênero também sejam abordados nos cursos formativos.

Perguntas 02 e 03: Qual sua faixa etária? Há quanto tempo você atua como intérprete?

Gráfico 3 — Relação entre faixa etária e tempo de atuação dos participantes da pesquisa



Fonte: Autor (2024)

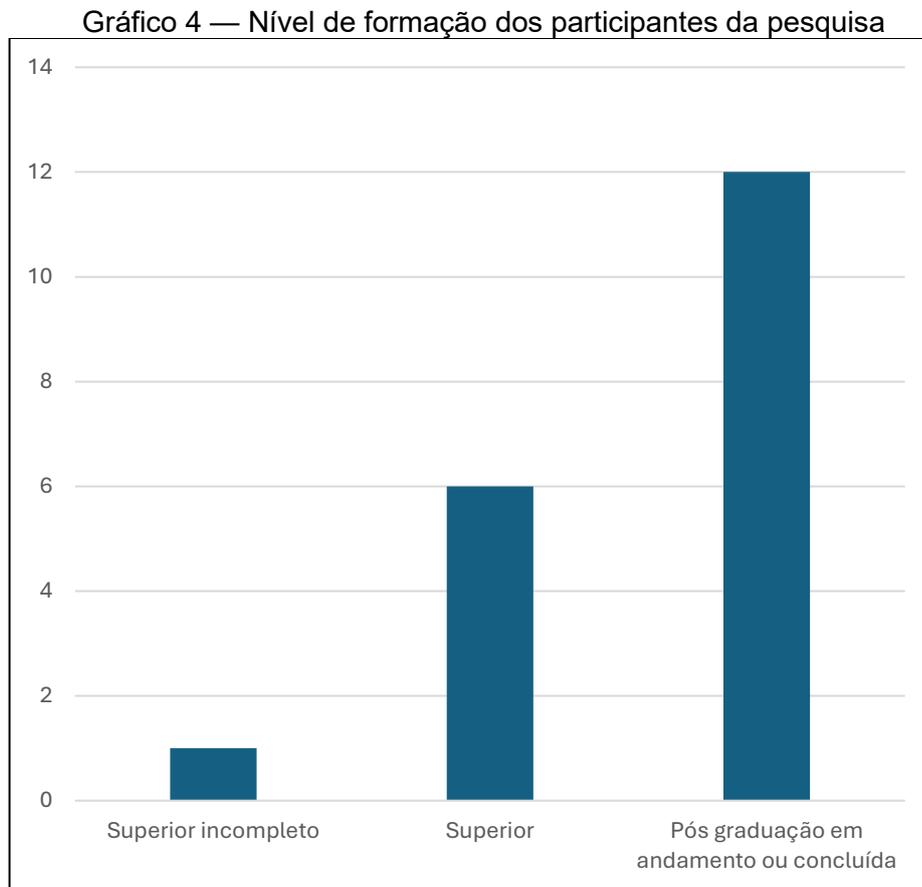
Observa-se que 31,57% (o equivalente a 06) dos participantes da pesquisa responderam atuar como ILSP por mais de 10 (dez) anos. Por outro lado, 26,31% (ou seja, 05) dos pesquisados tem menos de 02 (dois) anos de experiência. Além disso, 52,63% (um total de 10 participantes) atuam como intérpretes de Libras-português por menos de 06 (seis) anos. Embora este trabalho não tenha como objeto a *expertise* e por isso não adote nenhum processo metodológico para esse fim, como os que Tiselius e Hild (2017) abordam, esse dado é interessante ao traçar o perfil dos profissionais.

Conforme Tiselius (2013, p. 32) argumenta com base na perspectiva da expertise, apesar de não ser o único fator determinante, o tempo de atuação é um dos critérios para o desenvolvimento de uma alta performance. Tomando como ponto de partida este princípio, o perfil profissional dos intérpretes de Libras-português no estado do Pará pode ser descrito teoricamente como sendo composto por intérpretes inexperientes, aqueles com menos de tempo de profissão, e por intérpretes com uma gama de experiência que pode sugerir que são expertos na área, uma vez que já acumulou uma ampla variedade de experiência em um longo período.

Destaca-se também que 01 (um) dos participantes iniciou sua atuação profissional no campo da interpretação após os 50 (cinquenta) anos. Ericsson (2000), chama atenção que o processo de treinamento de intérpretes inicia na adolescência e na faixa dos vinte anos. Esta pesquisa não deu conta de investigar com quantos anos os profissionais iniciaram seu processo formativo e seu contato com a língua. Ainda assim, esse dado nos chama atenção, considerando a importância da experiência para o desenvolvimento de competências e que não só os componentes linguísticos e de retextualização compõem a competência tradutória e interpretativa, mas outros elementos. Entre os quais estão as competências de conhecimento de mundo e aspectos emocionais. Em tese, uma pessoa com mais idade possui melhor desempenho nestes aspectos do que aqueles que são mais jovens.

Em todo o caso, os dados aqui apresentados destacam a importância da formação continuada para estes profissionais uma vez que muitos ainda são inexperientes, mesmo que tenham uma formação inicial específica. Conforme mencionado por March (2010), o desenvolvimento de competência se dar para além do curso e se dar por meio da vida profissional. No entanto, reforça-se a necessidade de se pensar em oportunidade para estas formações, como: cursos de Extensão Universitária, Especializações e formações no local de trabalho por meio de palestras, oficinas e minicursos.

Perguntas 04 e 05: Grau de Instrução? Qual tipo de titulação profissional na área você possui?



Entre os participantes da pesquisa, identificou-se que somente um dos participantes tem o Ensino Superior incompleto, diferente dos demais. Um total de 12 (doze) afirmaram estar cursando ou ter concluído um curso de Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*. Estes dados são reflexos das exigências mínimas de formação para atuação dentro do contexto das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) que os dispositivos legais têm colocado, conforme já discutido na seção 1. Tomando como base a localidade dos participantes da pesquisa, identificou-se que 100% dos participantes que trabalham na região Metropolitana de Belém estão cursando ou já concluíram um curso de Pós-Graduação. Em contrapartida, somente 50% dos participantes da pesquisa que trabalham na região Sudeste, tem buscado a verticalização por estarem cursando ou terem uma Pós-Graduação.

Veja o Quadro 24, em que ilustramos as certificações informadas pelos participantes segundo o Questionário. Chama atenção que somente 02 (dois) declararam ter cursado Bacharel em Letras-Libras. A titulação com maior número de

menção foi a Pós-Graduação em Tradução e Interpretação, seguida pelo Curso de nível Médio em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, sendo aquele mencionado por 57,89% dos participantes e este por 52,63%.

Quadro 24 — Titulação e sua frequência na resposta ao Questionário

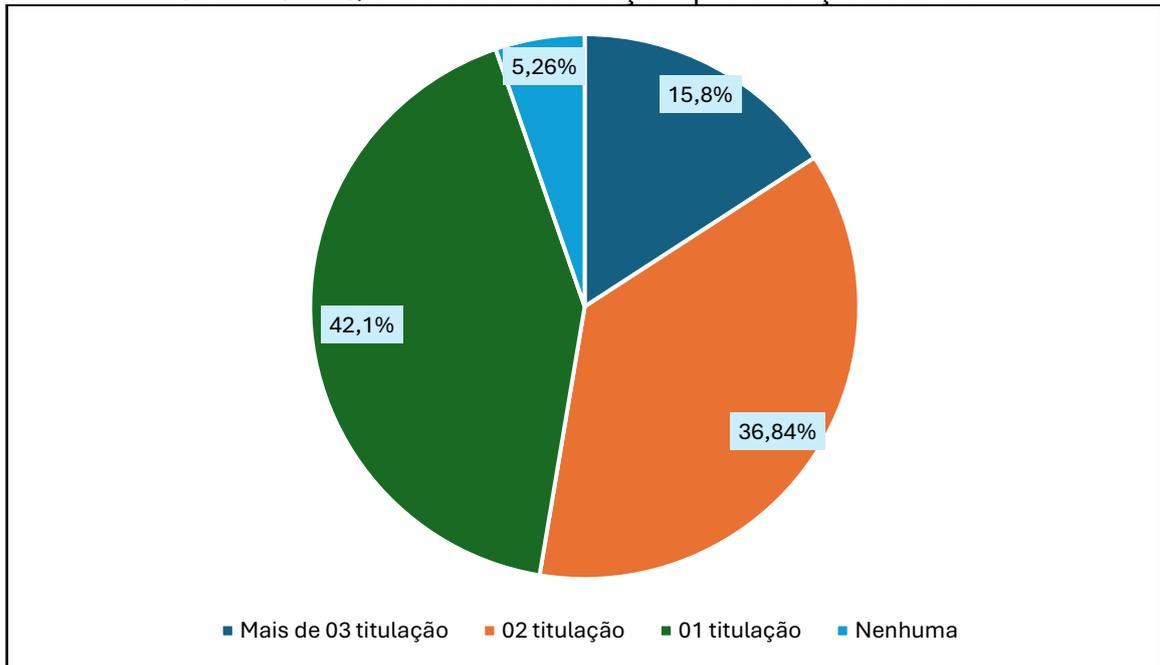
CERTIFICAÇÃO	PARTICIPANTES	TOTAL DE RESPOSTAS
Certificação de proficiência em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais.	C, G, H, L, M, P	6
Curso de nível Médio em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais.	A, C, D, F, G, J, L, M, O, P	10
Curso de Graduação em Letras-Libras modalidade Bacharelado.	C, L,	2
Curso de Graduação em Letras-Libras modalidade Licenciatura ⁵⁶	B, C, E, K, N	5
Curso de Pós-Graduação em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais.	A, B, C, F, G, I, J, K, M, R, S	11
Sem formação específica em Tradução ou Interpretação, apenas em Libras.	Q	1

Fonte: Autor (2024)

Traçando uma relação entre estes dados e a informação da localidade destes profissionais, observamos que na região Metropolitana quase todos têm curso de Pós-Graduação, com exceção da participante L que é Bacharel em Letras-Libras. Embora a região Sudeste seja a maioria dos participantes, somente. Entre os 03 (três) participantes da região Nordeste 02 (dois) afirmaram ter o bacharelado. Tanto o participante da região do Baixo Amazonas quanto do Sudoeste apresentou a mesma informação.

⁵⁶ Embora este trabalho tome como primícia que Licenciatura em Letras-Libras não forme ILSP, resolvemos adicionar esta opção diante da hipótese de haver um número expressivo de participantes da pesquisa com esta formação.

Gráfico 5 — Quantitativo das titulações para atuação como ILSP

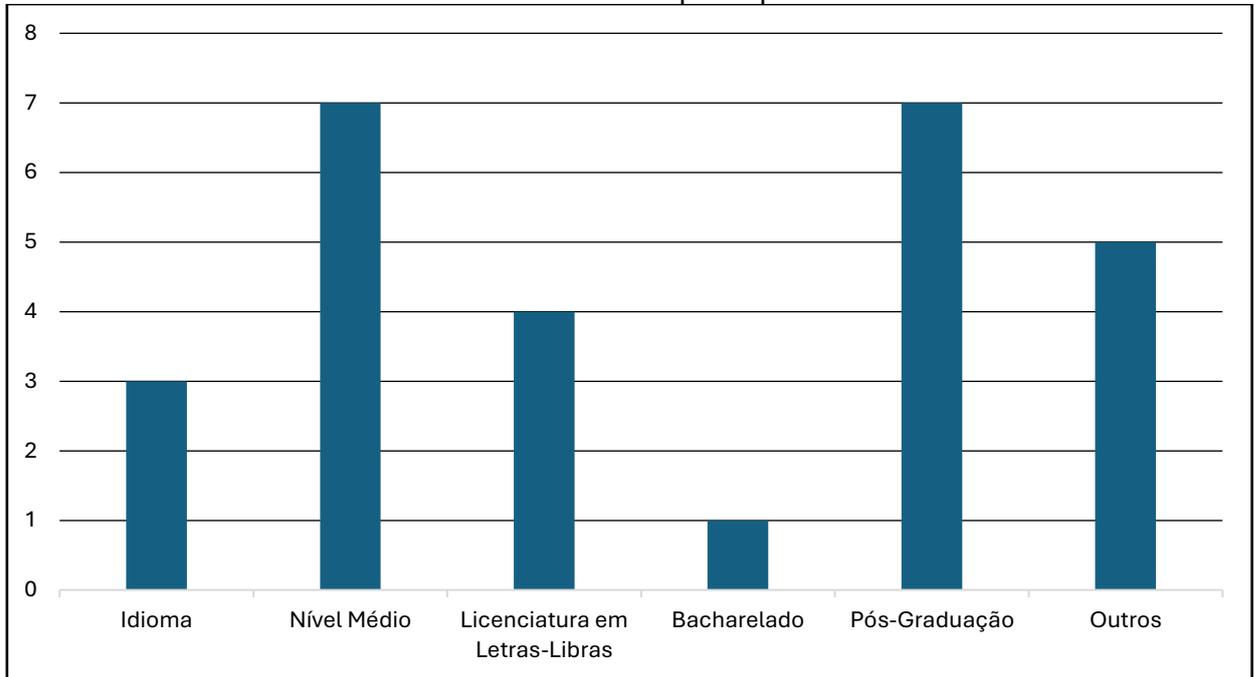


Fonte: Autor (2024)

Conforme o Gráfico 05, somando os 15,8% que possuem mais de 03 (três) titulação com os 36,84% que possuem 02 (duas) titulações, observa-se que 52,64% dos participantes têm mais de uma titulação. Isso pode demonstrar a busca por formações além da certificação exigida pelo mercado de trabalho e a preocupação com o aperfeiçoamento da sua prática. É importante destacar que a opção “Sem formação específica em Tradução ou Interpretação, apenas em Libras” não havia inicialmente sido proposta no Questionário, mas foi adicionado a pedido de uma participante. Ela informou ter Pós-Graduação *lato sensu* em Libras. No entanto, não considerava a titulação pertinente à pergunta, demonstrando, então, um posicionamento crítico em relação à titulação para atuação profissional e vai ao encontro de Carvalho e Guedes (2020), que identificaram que os cursos de Pós-Graduação em Libras na sua grande maioria não têm o currículo voltado para o processo de tradução e interpretação e sim para o ensino do idioma.

Pergunta 6: Dentro dos cursos de formação para atuar como TILSP que você já cursou ou está cursando, qual deles você considera como o de maior impacto para sua atuação?

Gráfico 6 — Cursos de maior impacto profissionalmente



Fonte: Autor (2024)

Em relação aos impactos dos cursos realizados pelos participantes em sua prática profissional, as respostas foram agrupadas em 06 categorias: Idioma (cursos livre e gramática da línguas), Ensino Médio (composto por Cursos de aperfeiçoamento, Técnico ou Extensão Universitária no campo da Tradução e Interpretação), Licenciatura e Bacharel (ambas categorias com menções exclusivas do Letras-Libras), Pós-Graduação (em Libras, Docência do Ensino e, Tradução e Interpretação) e Outros (sem especificar o tipo de curso, apenas o campo Estudos da Tradução ou Tradução e Interpretação, por exemplo).

Conforme apresentado no Quadro 24, 11 (onze) participantes informaram ter titulação em Pós-Graduação em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, contudo, dos quais 07 (sete) mencionaram tal titulação como sendo um curso de maior impacto para sua atuação profissional. Já em relação à titulação em Curso de nível Médio em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, os participantes G, L, M e P consideraram como de impacto positivo na realização de suas atividades laborais. Quase todos os participantes com Licenciatura em Letras-Libras consideraram o curso como sendo importante para sua prática, assim como cursos de idioma.

A partir dos dados levantados, observa-se que os cursos de Licenciatura em Letras-Libras ofertados no Pará e os quais alguns participantes da pesquisa participaram, promoveram um ensino que tem contribuído para sua formação enquanto intérpretes de Libras. Embora já tenha sido discutido na seção 2, que o domínio linguístico é apenas um dos componentes da Competência Tradutória e Interpretativa, verifica-se também que tanto os cursos de Pós-Graduação como os cursos em nível Médio tem sido importante para a categoria profissional.

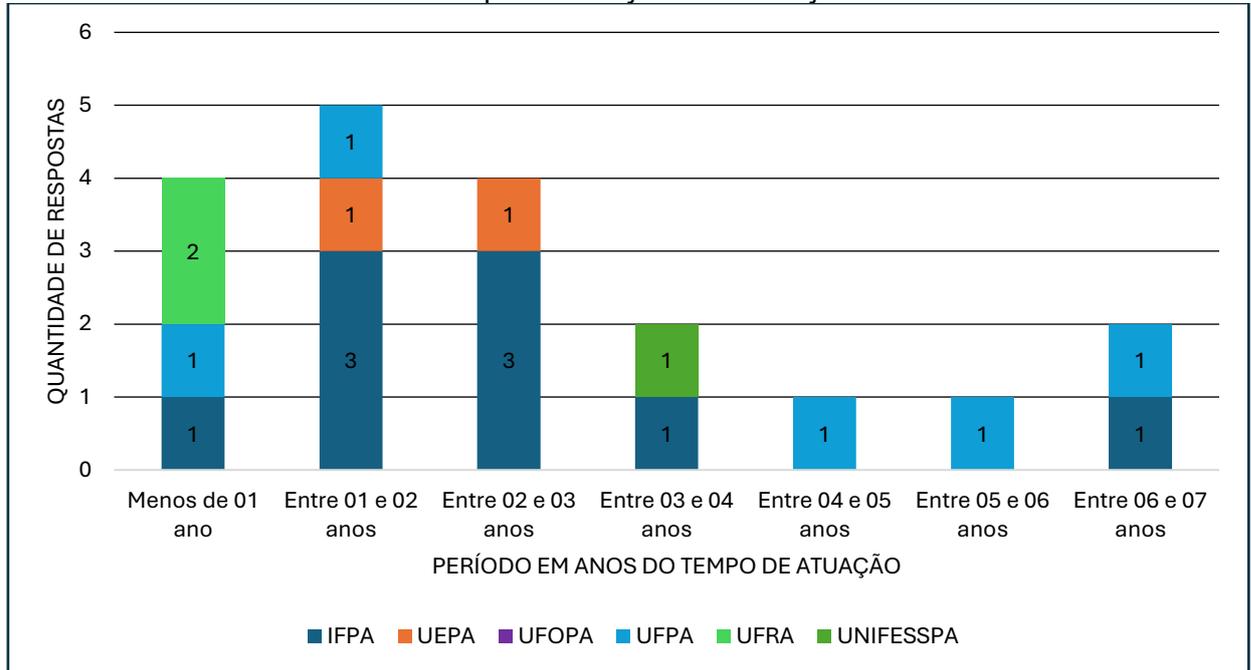
Desse modo, partindo da análise dos dados apresentados até aqui, pode-se descrever o perfil dos intérpretes de Libras-português no Pará como sendo um mercado majoritariamente composto por mulheres. Os profissionais têm buscado, em relação aos que atuam dentro das IEPS, a verticalização do nível de instrução por meio dos cursos de Pós-Graduação, ainda assim, os cursos em nível Médio (seja Extensão Universitária ou Formação Continuada) também aparecem como escolha entre os profissionais. A seguir, apresentamos a análise em relação aos aspectos profissionais desenvolvidas dentro da IEPS.

5.1.2 Caráter Profissional

Conforme discutido, a partir do Quadro 21 (vinte e um) e do Gráfico 02 (dois), na seção 4 deste trabalho, a maioria das repostas vieram do IFPA seguido em forma decrescente pela: UFPA, UEPA, UFRA e UNIFESSPA. No que diz respeito à localização, a presença dos participantes foi em maior número na região Sudeste, seguida pelas regiões: Metropolitana, Nordeste, Baixo Amazonas e do Sudoeste. Embora as informações coletadas pelo Portal da Transparência do Governo Federal informar que a UFOPA tem o quantitativo de 04 (quatro) intérpretes de Libras-português, a instituição não foi mencionada entre os participantes. Desse modo, percebe-se que todas as instituições tiveram no mínimo um profissional de ILSP, seja como servidor ou prestador de serviços, no ano de 2023. A presença desses profissionais nas instituições é em decorrência das políticas linguísticas e de inclusão, que possibilitaram aos surdos acesso às IPES. A exemplo disso, o Decreto 5.626/2005, que garante a difusão da Libras e atendimento adequado às pessoas surdas nas repartições públicas e, a Lei 13.409/2016 que implementou o sistema cota para pessoas com deficiência dentro das Instituições Federais de Ensino.

Pergunta 07e 08: Há quanto tempo você atua nesta instituição? E qual o seu vínculo?

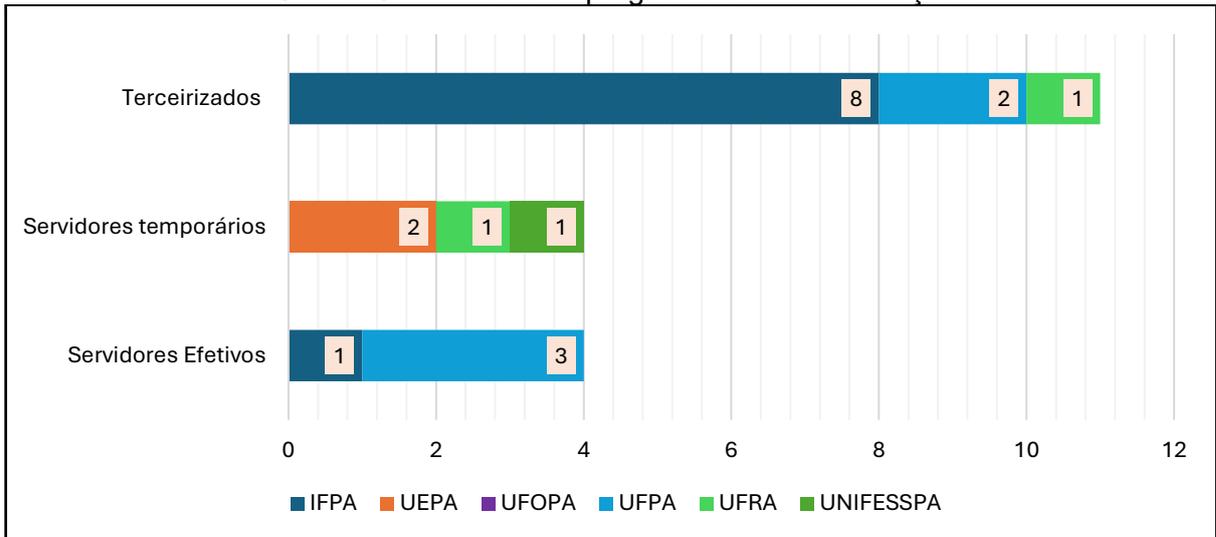
Gráfico 7 — Tempo de atuação na Instituição de Ensino



Fonte: Autor (2024)

Observa-se que, entre os participantes da pesquisa, os profissionais da UFPA são os que têm mais tempo de atuação em comparação com os seus pares nas demais instituições. Além disso, são esses profissionais que têm buscado formação na Pós-Graduação. Chama atenção também, ao fazer uma relação com os dados coletados na pergunta 03: *Há quanto tempo você atua como intérprete?*, que os intérpretes participantes da pesquisa que trabalham na UFRA, participantes B e F, surgiram que a instituição é um dos primeiros espaços a atuarem como intérpretes profissionais ao informarem que têm menos de 01 (um) ano de atuação na instituição, conforme o Gráfico 07 e mencionarem anteriormente ter entre 01 e 02 anos como ILSP. Tal relação de similariedade entre tempo de atuação e tempo de instituição também se repete no caso de 01 (uma) participante da UEPA e 02 (dois) do IFPA. Isso demonstra que as IPES têm sido espaço para a atuação tanto de intérpretes com uma longa jornada de experiência, como também para o acesso a novos ao mercado de trabalho na interpretação.

Gráfico 8 — Vínculo empregatício com as instituições



Fonte: Autor (2024)

O número de profissionais terceirizados e servidores temporários participantes da pesquisa é superior aos servidores efetivos. Vemos uma relação de 3/1 ao contrapor o quantitativo de 12 (doze) participantes terceirizados com 04 (quatro) efetivos. Esse dado não distorce da realidade. Em relação à UEPA, há 12 (doze) servidores temporários, segundo informações da instituição, dos quais 02 (dois) participaram da pesquisa, conforme o Gráfico 8. No que diz respeito a Instituições de Ensino Superior da rede Federal no estado do Pará, segundo dados do canal Fala Brasil, no ano civil de 2023 essas instituições contaram com 63 (sessenta e três) profissionais ILSP, sendo: 38 (trinta e oito) terceirizados, 25 (vinte e cinco) efetivos e 01 (um) servidor temporário. O IFPA é a instituição com o maior número de postos de serviço terceirizados, um total de 26 (vinte e seis). Isso se reflete nos dados da pesquisa, quando se observa que dos 09 (nove) intérpretes participantes da pesquisa oriundos do IFPA 08 (oito) serem terceirizados e apenas 01 (um) efetivo.

Esta pesquisa não se propôs em investigar os impactos da terceirização e do modelo de contratação por meio de processo seletivo na atuação profissionais. Ainda assim, sabe-se que os servidores públicos efetivos possuem mais oportunidades de formação em atividade do que trabalhadores terceirizados. Por exemplo, no âmbito federal, a Lei nº 8.112 de 1990, que rege sobre os servidores públicos federais, garante a possibilidade de afastamento para estudos sem ônus salarial aos servidores efetivos. Soma-se a isso a Lei nº 11.091 de 2005, que dispõe sobre Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, assegurando o direito ao Incentivo Qualificação, expresso por meio de benefício salarial, para aqueles que tem uma

formação formal superior ao nível do cargo exigido. Nesse sentido, os intérpretes efetivos da rede federal têm maior possibilidade e motivação para uma formação em exercício do que os intérpretes terceirizados. Sobre esses dados, ainda fica em aberto, e em forma de provocação, se as instituições têm promovido formação específica tanto para os servidores efetivos, temporários e terceirizados.

Pergunta 09 — Quais das atividades a seguir você exerce dentro da instituição? Há outras atividades que você desempenha rotineiramente que não foram mencionadas?

Rodrigues e Santos (2018) chamam atenção, em relação às línguas de sinais, que no contexto educacional a necessidade da interpretação é bem maior que a de tradução. No entanto, é importante destacar que mesmo dentro da interpretação haverá distinções, diante seu caráter multifacetado conforme Pöchhacker (2016). Entre as propostas de categorizar as tipologias de interpretação pelo autor está a questão da interatividade envolvida no processo. No Gráfico 09 é apresentado o quantitativo de respostas das atividades que os participantes informaram realizar dentro do seu trabalho.

Gráfico 9 — Quantitativo das atividades realizadas



Fonte: Autor (2024)

Nota-se que 17 (dezessete) participantes responderam interpretar em sala de aula, com exceção dos participantes D e J. Mas, concomitante, 12 (doze) responderam atuar em interpretação de conferência e 10 (dez) participantes atuam

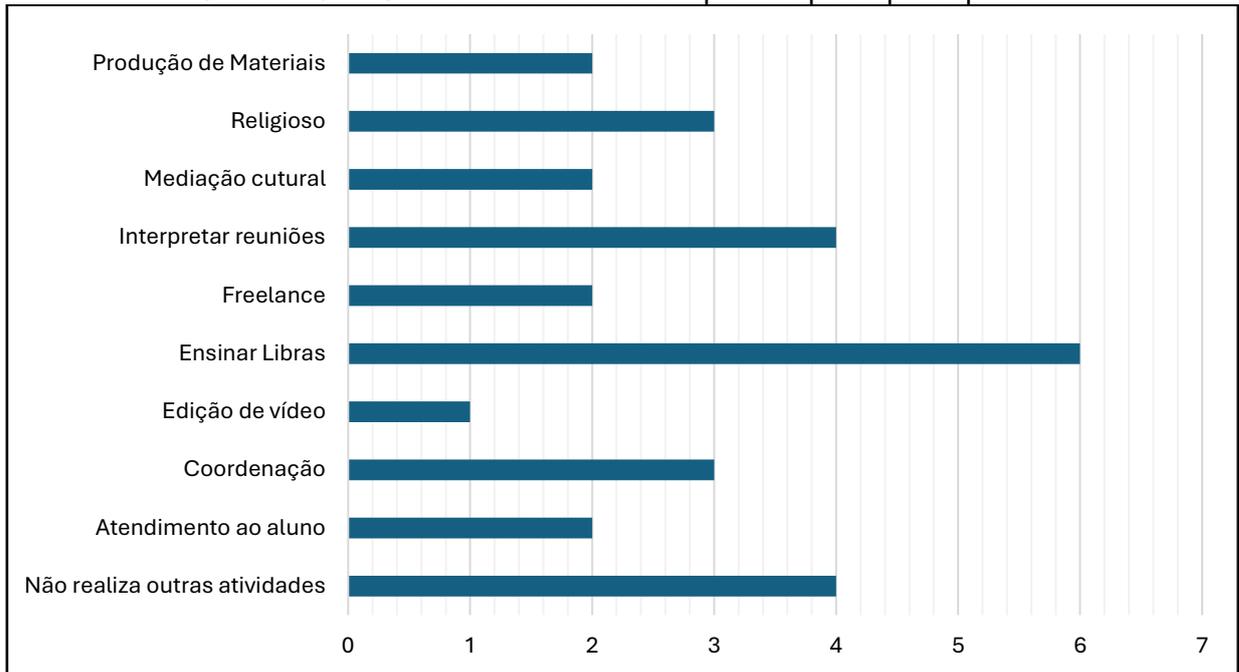
também no contexto artístico e cultural. Embora atividades afins, elas têm suas particularidades.

Por exemplo, a interpretação em sala de aula, que segundo Martins (2016, p. 152), a atuação do intérprete educacional é “[...] fundada numa perspectiva de ação pedagógica, numa atividade educadora”, impõe uma maior interação do ILSP no processo do que em uma interpretação de conferência. Além disso, o intérprete na sala de aula vai lidar com questões didáticas que não irão aparecer necessariamente em uma conferência. Já o intérprete de conferência vai lidar, entre outras coisas, com o distanciamento do palestrante, o que o impede de interromper o processo para esclarecimento da mensagem (Nogueira, 2015). E toda essa questão sem considerar as modalidades de interpretação, que podem ser: consecutiva ou simultânea com suas ramificações (Pöchhacker, 2016), e os conhecimentos específicos da área (Kermis, 2008; Gonçalves, 2015).

Ao mesmo tempo, o Gráfico 09 também apresenta que um número significativo de profissionais atua tanto em interpretação quanto em algum tipo de tradução. 12 (doze) trouxeram estar envolvidos na tradução de material didático e 10 na tradução de provas. Conforme a seção 2 já apresentou, embora tenham finalidades semelhantes, a interpretação e a tradução são distintas, logo, esta carece de competências que aquela não tem, e vice-versa. Por isso, Rodrigues e Santos (2018, p. 11) sugerem avaliar “[...] se é viável e possível que um único profissional assuma as duas funções, considerando-se sua formação e as condições de trabalho adequadas ao desempenho de cada uma das atividades”.

Para além das atividades elencadas no Gráfico 09, os participantes também mencionaram outras atividades que realizam enquanto intérpretes de Libras. Elas foram agrupadas em: Ministrando cursos de Libras; Interpretar reuniões; Produção de materiais acessíveis em Libras; Mediação cultural; *Freelance*; Atendimento ao aluno, Edição de vídeos; Coordenação (Projetos de Extensão e equipe de intérpretes) e Religiosa. As respostas estão sintetizadas no Gráfico 10.

Gráfico 10 — Outras atividades desempenhas pelos participantes



Fonte: Autor (2024)

As Instituições Federais de Ensino têm a responsabilidade em apoiar a difusão da Libras na comunidade interna e externa, conforme o Decreto 5.626/2005. Em tese, a realização dessas atividades deveria ser exclusiva aos professores ou instrutores de Libras. No entanto, conforme o Gráfico 10, não é o que acontece na prática. Observa-se que 06 (seis) dos participantes afirmaram desenvolver atividades relacionadas ao ensino de Libras. É importante ressaltar que não é um fato isolado. Entre as instituições participantes da pesquisa, incluindo a Estadual, somente os intérpretes da UFRA não informaram a demanda do ensino.

Destaca-se também que 02 (dois) dos participantes mencionaram desempenhar as atividades de instruir e dialogar com os professores e demais membros da comunidade escolar sobre a cultura surda. Esse dado está de acordo com Pereira e Freitas-Reis (2023), que ao discutirem sobre os papéis dos intérpretes educacionais, pontuam que para além da mediação linguística os intérpretes educacionais assumem o papel de mediador cultural, uma vez que esses profissionais são capazes de:

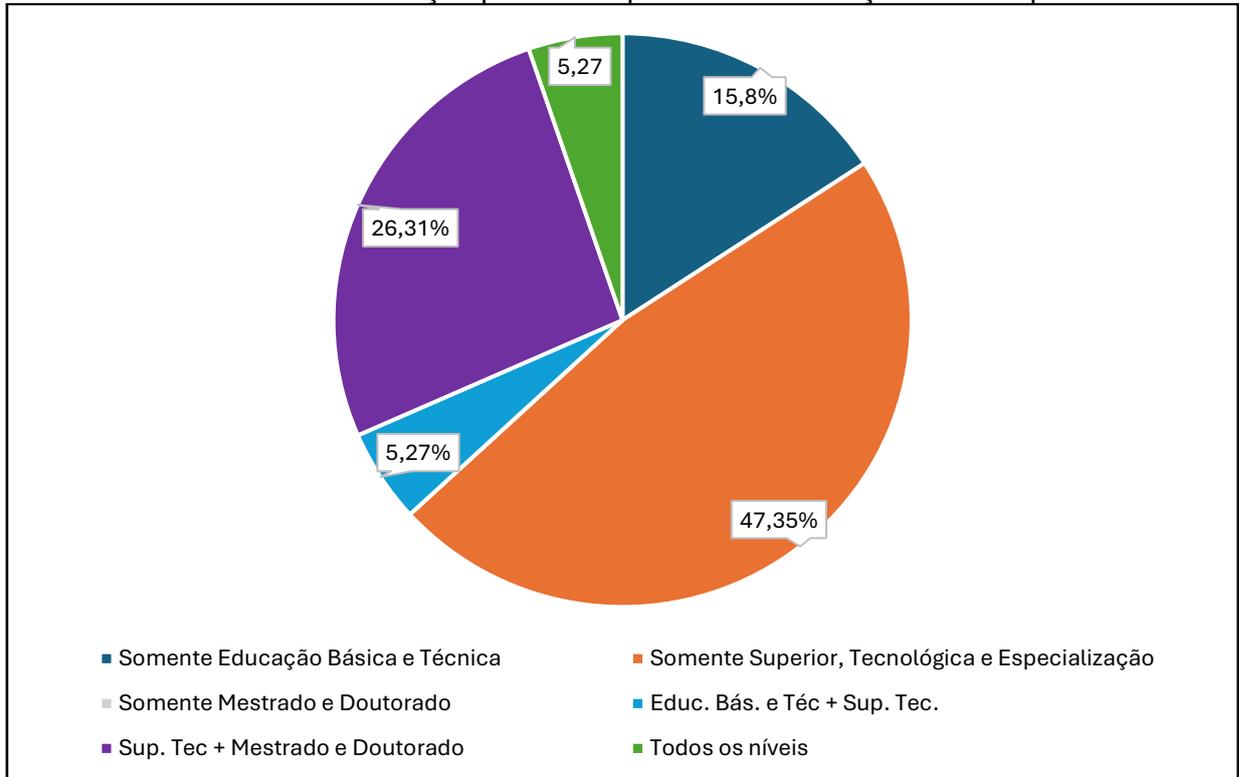
[...] fazer a mediação entre o discente surdo e o corpo pedagógico da instituição de ensino (professor, supervisores, professores de apoio, dentre outros). Levando em conta que, nos dias atuais, uma grande parcela dos profissionais atuantes nas escolas públicas não teve em sua formação discussões voltadas à Educação Inclusiva, o IE, conhecedor das especificidades desses educandos, pode atuar como uma ponte entre as culturas, cooperando para que o professor, principalmente, consiga promover um ensino que também busque atender as necessidades dos surdos (Pereira e Freitas-Reis, 2023, p. 453).

O que também chamou atenção entre as respostas foi a menção em editar vídeos. Embora as instituições geralmente tenham uma equipe técnica de audiovisual no setor da Assessoria de Comunicação, pode acontecer do próprio TILSP ter que editar o vídeo, necessitando de domínio operacional nessa área. Além disso, outros 03 (três) participantes mencionaram assumir responsabilidade de liderança, seja coordenando a equipe de intérpretes da instituição ou projetos extensionistas.

Santos (2015, p. 119), tratando sobre a implantação do serviço de interpretação dentro das universidades, elenca algumas competências exigidas aos intérpretes, entre elas a competências de cunho operacional-administrativo que envolve “[...] coordenadorias de tradução ou interpretação, sistematização dos trabalhos e registro dessas atividades por meio de dossiês, relatórios e protocolos”. Embora não seja uma competência exclusiva daqueles que coordenam as equipes, espera-se que os intérpretes em tais posições evidenciem essa competência com melhor desempenho. Além disso, a autora afirma que a falta de autonomia dos coordenadores de equipe de tradução se apresenta entre os desafios envolvidos no cotidiano dos intérpretes das universidades. Sendo assim, os intérpretes coordenadores precisam ter um perfil específico para conduzir os trabalhos, especialmente no que diz respeito aos aspectos de comprometimento e relações interpessoais.

Pergunta 10 - Em qual nível de ensino você atua?

Gráfico 11 — Distribuição percentual por níveis de atuação dos intérpretes



Fonte: Autor (2024)

Por se tratar de Instituições de Ensino Superior não foi inesperado o fato da maioria dos participantes de afirmarem atuar no âmbito do Ensino Superior, Tecnológico e Especializações. No entanto, considerando que o IFPA também abrange a Educação Básica e Técnica com a oferta de cursos Técnico Integrado ao Ensino Médio e cursos Técnico Subsequente, 15,8% dos participantes informaram atuar somente neste nível de ensino, enquanto 5,27% atuam tanto na Educação Básica e Técnica como no Ensino Superior, Tecnológico e Especialização e 5,27% nos três níveis. Somando esses dados, observa-se que 36,9% dos participantes atuam na Educação Básica e Técnica, sendo um reflexo das respostas vier dos participantes que atuam no IFPA.

Tratando sobre a atuação de ILSP no Ensino Médio a partir de um estudo de caso no Instituto Federal de São Paulo, Oliveira (2023) pontua que:

[...] a grande maioria dos alunos surdos que ingressam no ensino médio, ainda não possuem o domínio das línguas envolvidas no seu processo de ensino e aprendizagem (Libras e português) e esta é uma situação que atravessa diretamente o processo de significação do aluno ao longo do seu desenvolvimento acadêmico, demandando do docente da disciplina e do intérprete a realização de um trabalho de colaboração para que as melhores

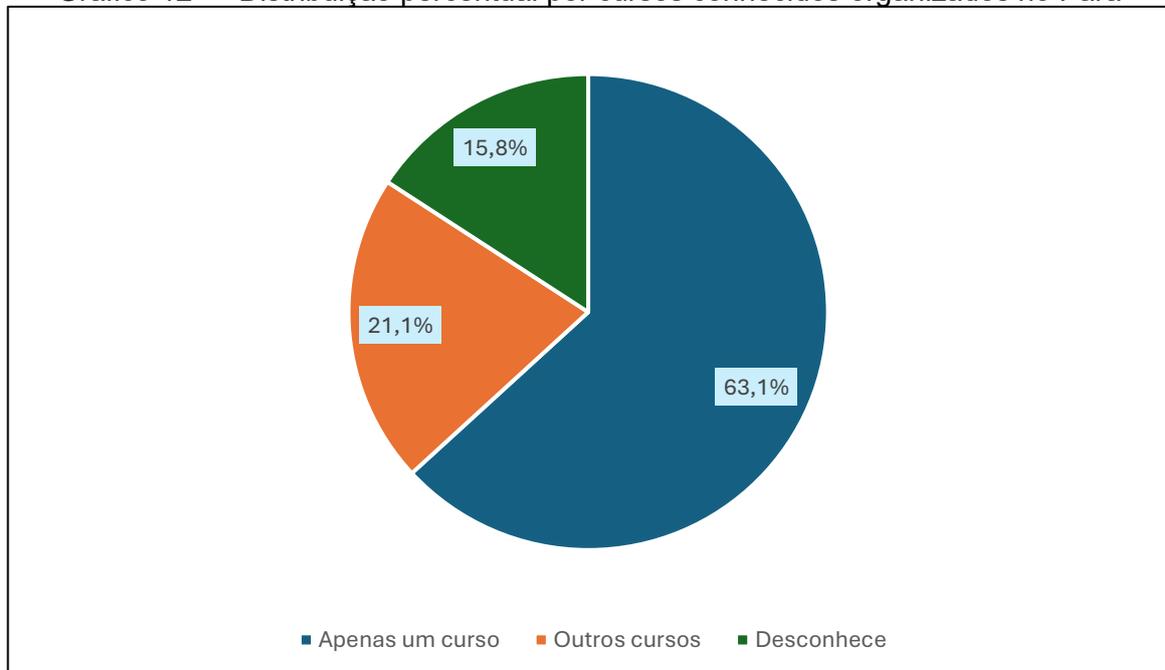
estratégias de ensino possam emergir da somatória dos saberes desses profissionais (Oliveira, 2023, p. 143).

Em tese, espera-se que os alunos surdos que estão no Ensino Superior não tenham esta dificuldade. No entanto, em relação à inclusão de alunos surdos no neste nível de ensino, Di Roma (2021, p. 193) menciona que o modelo de Educação Oralista para surdos deixa “[...] ‘lacunas’ referente ao domínio da língua escrita, e conseqüentemente acarretar dificuldades no ensino superior. Acrescenta-se a isso o modelo de ensino universitário, pensado e organizado para os ouvintes”. Espera-se que essa dificuldade não seja tão acentuada no nível de Mestrado e Doutorado, em que 31,58% dos participantes informaram atuar (somando aqueles atuam em todos os níveis, 5,27%, e os que atuam no Ensino Superior, Tecnológico e Especialização em paralelo ao Mestrado e Doutorado, 26,31%).

Pergunta 11: Quais cursos de formação e/ou capacitação para TILPS que são organizadas no Pará você conhece?

A relação dos cursos mencionados pelos participantes a esta pergunta já foi apresentada no Quadro 22, seção 4, bem como aqueles que atenderam os critérios de delimitação estabelecidos para a pesquisa.

Gráfico 12 — Distribuição percentual por cursos conhecidos organizados no Pará

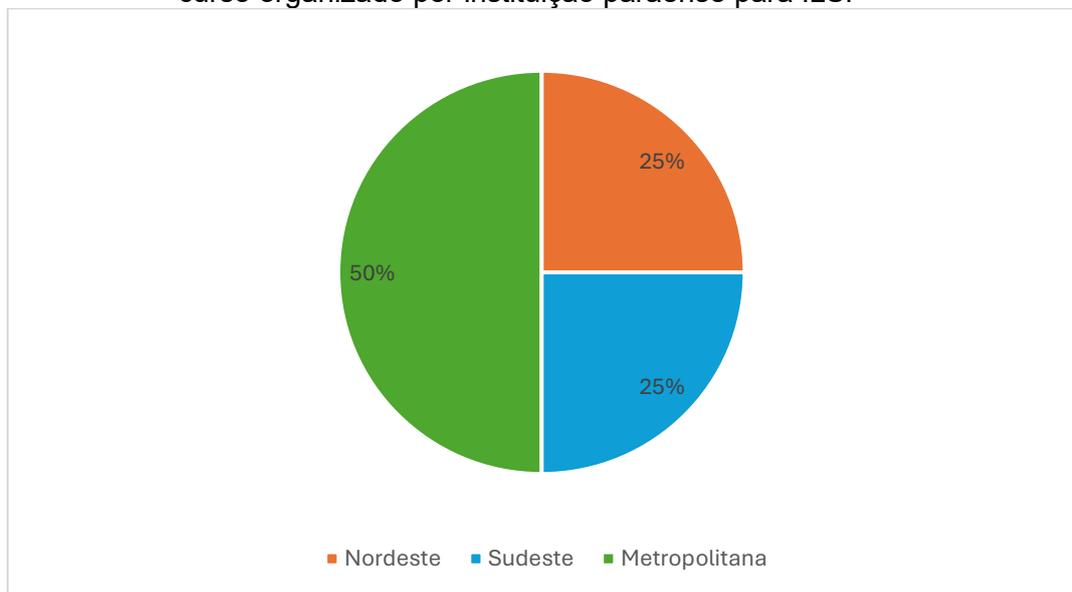


Fonte: Autor (2024)

Observa-se no Gráfico 12 que 63,1% dos participantes mencionaram algum curso para formação de ILSP que são ofertados e organizado no estado do Pará. Como já mencionado anteriormente, é provável que a pergunta não tenha ficado suficientemente claro para alguns dos participantes, uma vez que 21,1% deles mencionaram apenas cursos que não se enquadravam na proposta da pergunta. Os outros 15,8% dos participantes demonstraram desconhecer cursos organizados no estado do Pará. Dessa forma, observa-se que cursos organizados por instituições de fora tem maior predominância em relação aos cursos organizados por instituições locais. Enquanto impacto, os currículos estão sujeitos a desconsiderar as realidades do estado, como por exemplo os aspectos culturais dos surdos paraense.

Traçando uma relação entre os participantes que responderam conhecer algum curso organizado por instituições paraense e suas respectivas localidades de atuação, conforme discussão do Gráfico 01 apresentado na seção 4, obtivemos os seguintes dados quantitativos:

Gráfico 13 — Distribuição percentual por localidade dos participantes que conhecem algum curso organizado por instituição paraense para ILSP



Fonte: Autor (2024)

Observa-se que 50% dos participantes que mencionaram algum curso ofertado organizado por instituições paraenses são da região Metropolitana, os outros 50% são da região Nordeste e Sudeste. Embora um dos cursos mencionados seja ofertado de forma remota, apesar disso, os intérpretes participantes da pesquisa não mencionaram o curso. Entre os fatores que justifica este dado é o fato desses cursos

serem organizados na região Metropolitana, o que denota uma centralização do processo formativo.

Desse modo, partindo dos dados apresentados nesta subseção, observa-se que a atuação profissional dentro das IPES requer um profissional que tenha mobilidade entre a tradução e interpretação. Portanto, não é incoerente que os cursos para intérpretes de Libras-Português abordem tanta uma formação para a tradução como para a interpretação. Além disso, os intérpretes participantes da pesquisa também desenvolvem outras atividades que não estão diretamente ligadas as atividades de transladar uma informação de uma língua para outra, exigindo desses profissionais outros saberes para além das competências tradutórias. Além disso, os cursos organizados no Pará, segundo indicativo dos dados, têm se concentrado na região Metropolitana, o que mostra a necessidade da ampliação da discussão de formação nas demais localidades. O mercado de trabalho dentro das IPES do Pará sugere estar em crescimento, uma vez que grande parte dos profissionais da pesquisados têm menos de 05 (cinco) anos de atuação dentro da instituição.

Considerando que a análise das respostas ao Questionário já nos possibilitou ter um panorama sobre o perfil dos intérpretes de Libras das IPES do estado do Pará e auxiliou a identificar os cursos organizados por instituições paraenses com a finalidade de formação desses profissionais, na próxima subseção apresentamos a análise dos Documentos Norteadores de tais cursos com base na LSF.

5.2 OS DOCUMENTOS NORTEADORES DOS CURSOS PARAENSE PARA ILSP SOB A PERSPECTIVA DA LSF

Conforme mencionado anteriormente, 03 (três) cursos para ILSP ofertados no Pará atenderam aos critérios delimitados para a pesquisa, a saber: ser organizado por instituições paraense. No entanto, somente 02 (dois) cursos disponibilizaram os documentos solicitados para análise, o organizado pela UFPA em parceria com a ASTILP e o do CAS-Belém. Contudo, condicionado de seu conteúdo não fosse divulgado na íntegra por questões de direitos autorais. Embora sejam instituições públicas, os documentos não foram localizados em *sites* institucionais. Nesse sentido, optamos em apresentar neste trabalho a descrição da estrutura dos documentos, permeando assim o *Contexto de Cultura*, e identificando as variáveis do *Contexto de Situação*, ambos elementos da teoria da LSF.

5.2.1 Documento Norteador do Curso da UFPA em parceria com a ASTILP

Figura 5 — Brasão da UFPA



Fonte: ASCOM/UFPA⁵⁷

Figura 6 — Logo da ASTILP



Fonte: Página da ASTIL no Facebook⁵⁸

Retomando as discussões traçadas desde a primeira seção, é de conhecimento não haver cursos de Graduação específico para a formação de intérpretes de Libras-português. Entre as ações realizadas para sanar tal situação e ao mesmo tempo atender aos critérios legais de formação para esses profissionais, algumas ações têm sido realizadas, entre elas: O curso de Extensão Universitária ofertado pela Pró-reitora de Extensão da Universidade Federal do Pará (PROEX/UFPA) em parceria com a Associação dos Tradutores e Intérpretes de Libras-português (ASTLP). O curso foi ofertado inicialmente em 2021 com o título *Formação para Tradutores e Intérpretes de Libras-português*. Atualmente, segundo o Edital 07/24/PROEX/UFPA, o curso faz parte do Programa de Formação para Tradutores e Intérpretes de Libras-Língua Portuguesa - PROFORM TILS.

O Documento Norteador encaminhado, em agosto de 2023 pela coordenação do curso, é intitulado Proposta Pedagógica Curricular e segue o modelo de Projetos Extensionista estabelecido pela PROEX/UFPA (Apêndice D). O Documento identifica nominalmente os idealizadores e organizadores do projeto. Ele está organizado em 04 seções. Na primeira parte, discorre sobre o funcionamento e a estrutura do curso. O que inclui a carga horária das 19 (dezenove) disciplinas que estão agrupadas em eixos de competência: *Competência Teórica*, *Competência Cultural*, *Competência Linguística*, *Competência Tradutória/Interpretativa*. Na segunda seção, é apresentado as ementas das disciplinas, incluindo carga horaria, os conteúdos e as referências

⁵⁷ Disponível: <https://ascom.ufpa.br/index.php/brasao-ufpa>

⁵⁸ Disponível: <https://www.facebook.com/astilp.pa>

bibliográficas. A terceira seção é uma proposta de cronograma referente ao ano de 2022. Na última parte, o Documento traz a explicação sobre o processo avaliativo das disciplinas, metodologias de avaliação e critérios de aprovação.

Por meio do Documento encaminhado, identifica-se que o curso estava organizado com uma carga horária de 280 horas, a serem desenvolvidas em um período de 11 meses, dispostas da seguinte maneira: *Teórica 30h, Cultural 20h, Linguística 60h, Tradutória/Interpretativa 170h*. No entanto, é importante salientar que o curso passou por alterações, sendo a carga horária atual 360h. Conforme o Edital 07/2024/PROEX/UFPA, a nomenclatura do eixo *Cultural* foi alterada para *Multicultural*. A grade curricular do Documento enviado para a pesquisa se assemelha com o disponibilizado no item 14 do Edital de seleção 2024, podendo ser visto no Quadro 25.

Quadro 25 — Grade do curso de Extensão UFPA/ASTILP edição 2024

COMPONENTE CURRICULAR
Competência Teórica
Histórico da Tradução e da Interpretação
Fundamentos da Tradução e da Interpretação
Aspectos éticos e profissionais do TILSP
Competência Multicultural
Multiculturalismo do povo surdo
Relação surdo-ouvinte no contexto da tradução
Tradução Literária
Competência Linguística
Fonética e Fonologia aplicada à Tradução e à Interpretação
Morfossintaxe aplicada à Tradução e à Interpretação
Semântica e Pragmática aplicada à Tradução e à Interpretação
Sociolinguística aplicada à Tradução e à Interpretação
Estudos do Léxico aplicada à Tradução e a Interpretação
Linguística Textual aplicada à Tradução e à Interpretação
Competência Tradutória/Interpretativa
Introdução às Tecnologias aplicadas à tradução
Prática de Tradução LP-LS
Prática de Tradução LS-LP
Prática de Interpretação LP-LS
Prática de Interpretação LS-LP (Interpretação sinal-voz)
Estágio em Contexto Educacional
Estágio em Contexto de Conferência
CARGA HORÁRIA TOTAL - 360h

Fonte: Edital 07/2024/PROEX/UFPA

Considerando que curso de *Formação para Tradutores e Intérpretes de Libras-português* da UFPA/ASTLP faz parte de uma ação extensionista, o Documento Norteador é do tipo Projeto Extensionista, do gênero explicativo. Ele tem como finalidade, explicar o funcionamento do curso, sua estrutura, custos, tempo de

execução metodologia e sua relevância para a comunidade. Tais elementos são estabelecidos de forma institucional como critérios de seleção dos Projetos Extensionistas das Universidades. Isso acontece porque conforme abordado anteriormente, Eggins (2004) destaca que por meio das situações repetitivas, neste caso a seleção de Projetos de Extensão, desenvolve-se formas recorrentes de usar a linguagem, aqui, o uso de Projetos.

No que diz respeito ao Contexto de Situação, especificamente à *variável relação*, foi possível identificar por meio do site institucional da PROEX/UFPA que o projeto foi submetido ao Edital 01/2022 do Programa Institucional de Bolsas de Extensão pela servidora da instituição Luciana Coelho Rodrigues Lima como coordenadora. Conforme o *Currículo lattes*, a servidora faz parte do quadro de Tradutores e Intérpretes de Libras efetivo da UFPA. Possui Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Pós-Graduação *lato sensu* no curso Tradutor - Intérprete de LIBRAS/ Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com Extensão Universitária em Formação de TILSP pela Universidade Federal do Amapá (UFAP).

Além da coordenadora que submeteu o projeto, o Documento identifica os idealizadores do curso. A primeira idealizadora mencionada é mestra em Linguística (UFPA), especialista em Libras pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL), e possui Bacharel em Letras-Libras (UFSC), conforme informações coletas do *Currículo lattes*. Segundo o banco de dados, atua como intérprete profissional desde 2012, com experiência em ministrar cursos na área dos Estudos da Tradução em cursos de nível Médio e Superior. O segundo idealizador é mestre em Letras (UFPA), com Especialização em Libras pela Universidade Candido Mendes (UCAM) e Graduado em Libras com habilitação para o Português como L2 (UFPA). No *Currículo* consta que exerce a atividade de ILSP desde o ano de 2016, com experiência em ministrar disciplinas relacionadas a área dos Estudos da Tradução em curso de nível Médio.

Além dos idealizadores, o Documento também identifica nominalmente duas organizadores. No *Lattes* consta que a primeira é Licenciada em Letras-Libras (UFSC), especialista em Educação Especial com habilitação em Libras pelo Instituto Superior de Educação Programas (ISEPRO) e mestra em Educação (UEPA). A outra organizadora é Pós-Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG), doutora em Estudos da Tradução (UFSC), possui mestrado em Letras Linguística (UFPA) e é especialista em Docência de Língua Brasileira de Sinais/Libras pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (FTED). Com exceção da primeira, que é servidora federal exercendo

as atividades de tradução e interpretação do par Libras-português, todos os demais são professores universitários em cargos efetivos.

Partindo do pressuposto que o Documento é um Projeto Extensionista submetido à aprovação do Departamento de Extensão, do gênero explicativo, conseguimos descrever o contexto situacional do Projeto Pedagógico do Curso Formação para Tradutores e Intérpretes de Libras-português (UFPA/ASTILP) da seguinte forma:

Quadro 26 — Contexto de Situação do Documento do curso UFPA/ASTILP

VARIÁVEIS	EXTENSÃO
Campo	O documento foi elaborado para a seleção de participantes de projetos extensionistas na UFPA. Visa justificar a relevância de um curso em nível de Extensão Universitária para tradutores e intérpretes de Libras-português e descrever o funcionamento do curso, os procedimentos metodológicos, conteúdo e avaliação.
Relações	As relações do documento se constituem como multilateral. No primeiro momento, os participantes da situação são a coordenação, que encaminha o documento para avaliação, e a equipe que avalia a submissão dos projetos dentro da UFPA. Em tese, há uma relação de isonomia entre os participantes. Em um segundo momento, o documento se relaciona entre a coordenação e cursistas. Há uma relação de hierarquia entre ambos. Aquele assume uma posição mais alta em relação a estes.
Modo	A comunicação é monológica, por meio de um documento formal da instituição. Foi utilizado o canal gráfico e escrito na língua portuguesa

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Observa-se que por meio do Contexto Situacional do uso da linguagem é possível descrever o objetivo do documento e quem são os participantes envolvidos na realização do curso. Em um dado momento temos a coordenação assumindo o papel de locutor prestando informações sobre os procedimentos do curso por meio de uma linguagem escrita e estruturada em um tipo de gênero culturalmente comum dentro da instituição. E do outro lado a equipe que aprova os projetos no âmbito da UFPA como receptor da mensagem. Mas também tem uma relação entre coordenação e cursistas, este último como receptor da mensagem, uma vez que o

Documento é disponibilizado para eles. Apesar disso, o objetivo ou a finalidade do Documento permanece, que é esclarecer sobre o funcionamento do curso.

5.2.2 Documento Norteador do Curso do CAS-Belém

Figura 7 — Logo do Centro de Atendimento ao Surdo



Fonte: Página do CAS no Facebook⁵⁹

De acordo com o site do Governo Federal, os **Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento as Pessoas com Surdez – CAS** têm como objetivo a formação profissional daqueles que atuam no contexto da surdez, o que inclui os tradutores e intérpretes de Libras. Os Centros foram criados a partir da necessidade de se promover suporte pedagógico aos professores e demais profissionais de todos os estados brasileiros de forma a viabilizar a inclusão escolar dos estudantes surdos. No estado do Pará há um Centro ligado a Coordenação de Educação Especial da Secretária Estadual do Pará (COESS/SEDUC), está localizado na cidade de Belém, a capital do estado, por isso, o Centro é habitualmente chamado de CAS-Belém ou CAS-Pará.

Como forma de suprir a carência da formação de intérpretes e de acordo com o objetivo de criação do centro, o CAS-Belém também tem ofertado um curso para a formação e capacitação de intérpretes de Libras. Embora não siga o mesmo processo burocrático para a efetivação do projeto, assim como o curso da UFPA/ASTILP, o Documento Norteador encaminhado pela coordenação do curso do CAS-Belém pode ser enquadrado como do tipo Projeto de gênero explicativo. Observa-se isso partindo da estrutura do Documento, ele está dividido em 10 itens, sendo: (i) identificação do curso, (ii) justificativa, (iii) objetivos, (iv), conteúdo, processo de seleção e

⁵⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/cas.belem>

metodologia, (v) cronograma, (vi) módulos, (vii) avaliação, (viii) resultados, (ix) membros da equipe e (x) infraestrutura necessária para o desenvolvimento das atividades.

Segundo informação do coordenador do Centro, o curso tem carga horária de 300 horas. Conforme o item *módulo* do Documento, a carga horária está dividida em 16 (dezesesseis) disciplinas⁶⁰. Elas abrangem desde o ensino da Libras, passando pelo campo dos Estudos da Tradução e Interpretação, até disciplinas voltadas para o mercado de trabalho. O que chama atenção ao comparar a grade curricular do curso da UFPA/ASTILP com o do CAS-Belém, é que este abrange outros contextos para além do educacional e de conferência.

Em relação aos participantes envolvidos na comunicação, é importante destacar que, embora mencione nominal a equipe que irá executar o Projeto, não é expressamente especificada o locutor e o interlocutor da comunicação por meio do Documento enviado, assim como no caso do curso da UFPA/ASTILP. No entanto, diferente deste, não há outras informações disponibilizadas em *sites* institucionais que identifique nominalmente o locutor do texto. Ainda assim, observa-se por meio da estrutura e escolhas léxico-gramaticais o uso formal da linguagem. Os envolvidos no processo é o locutor, que faz escolhas em uma rede de sistema linguístico com o objetivo de explicar o funcionamento do curso, e do outro lado o locutor, podendo ser alguém que irá subjugar os argumentos ou alguém que ficará informado de como acontece o curso. Em ambos os casos, há uma relação de hierarquia entre si.

A equipe mencionada nominalmente é composta por 05 (cinco) membros. De acordo com o *Currículo lattes*, o primeiro é graduado em Letras - Português pela UFPA com Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial na perspectiva da Inclusão pela Faculdade Integradas Ipiranga (AEPA/FIPI) e servidor da SEDUC-PA como professor. A segunda, é graduada em Licenciatura em Língua Portuguesa e no curso de Letras-Libras, ambas pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), com Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial na perspectiva da Inclusão pela Faculdade Integradas Ipiranga (AEPA/FIPI) e professora da SEDUC-PA. A terceira participante da equipe é graduada em Pedagogia e tem Licenciatura em Língua

⁶⁰ As disciplinas não serão identificadas nominalmente considerando a solicitação de não divulgação do projeto. Diferente do curso da UFPA/ASTILP, em que a informação pode ser localizada em outro documento de natureza pública, não foi encontrado nenhuma outra informação do curso do CAS-Belém com acesso livre.

Portuguesa, ambas pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Possui Pós-Graduação em *lato sensu* em Especialização em Gestão Escolar (UEPA), Técnicas de Interpretação e Tradução em Língua Brasileira de Sinais (UVA) e em Educação Especial com Habilitação em Libras pela instituição ISEPRO. Conforme o vínculo trabalhista, atua como intérprete desde 2007. O quarto membro é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e servidor da SEDUC-PA como Técnico de Educação. É importante destacar que todas os dados contidos na plataforma foram informados entre 2019 e 2022. Não foi encontrado no *Currículo lattes* informações em relação a quinta participante, contudo, sabe-se que é intérprete profissional atuante na região Metropolitana.

O Contexto de Situação do curso Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras ofertado pelo CAS-Belém pode ser sintetizado da seguinte forma:

Quadro 27 — Contexto de Situação do Documento do Curso do CAS-Belém

VARIÁVEIS	EXTENSÃO
Campo	O documento foi elaborado para descrever o funcionamento do curso, os procedimentos metodológicos, conteúdos e avaliação
Relações	As relações do documento se constituem como multilateral. No primeiro momento, os participantes da situação é o proponente e a coordenação do Centro. Em um segundo momento, o documento se relaciona entre a coordenação do curso e cursistas. Há uma relação de hierarquia em ambos. Aquele assume uma posição mais alta em relação a este
Modo	A comunicação é monológica, por meio de um documento formal da instituição. Foi utilizado o canal gráfico e escrito na língua portuguesa

Fonte: Autor (2024)

Traçando uma relação entre os cursos e os perfis profissionais dos ILSP, observa-se que uma parte significativa da carga horária inclui as competências linguísticas. Embora a demanda para o contexto artístico seja uma demanda das IEPS e do mercado em geral, ele não aparece em nenhum dos cursos de formação de forma nominal. É possível que seja trabalhado nas disciplinas voltado aos aspectos culturais das Comunidades Surdas. Enquanto *Contexto de Cultura* em que os documentos foram apresentados, observamos que se enquadra no tipo Projeto, voltados para justificar e descrever uma ação. Em relação ao *Contexto de Situação*, observa-se a

presença de um locutor que faz uma proposta de curso e do outro lado, o interlocutor pode ser tanto aquele que irá analisar a proposta como ser informado da ação. Nesse sentido, há uma carência quanto ao direcionamento das ações docentes.

Embora o objetivo do trabalho não seja realizar uma comparação entre os cursos e nem apresentar algum tipo de avaliação, nos chama atenção a diferença quanto a composição das equipes organizadoras dos Cursos, segundo os dados coletados pelo *Currículo lattes*. No curso da UFPA/ASTILP observa-se que a maioria dos envolvidos possui Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo um a nível de Doutorado em Estudos da Tradução, e a maioria tem experiência tanto na interpretação como na formação de ILSP. A equipe do CAS-Belém é composta por maioria de Pós-Graduandos *lato sensu* em Educação Especial e em Libras, alguns são intérpretes profissionais e outros atuam apenas na docência⁶¹. Na próxima subseção investigamos como as escolhas léxico-gramaticais em relação ao *Sistema de Transitividade* são construídas nos Documentos de ambos os Cursos.

5.3 SISTEMA DE TRANSITIVIDADE NOS DOCUMENTOS NORTEADORES

Conforme mencionado na seção 3, para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), as manifestações no sistema linguístico de um texto se dão por meio das **Metafunções: Ideacional, Interpessoal e Textual**. Como abordagem metodológica desta pesquisa, fizemos uso da primeira, especificamente pelo *Sistema de Transitividade*. Ao tratar de transitividade, a LSF vai além da relação entre o verbo e seu complemento, segundo a perspectiva da Gramática Tradicional, e se concentra no fluxo de eventos que constrói por meio da relação dos *participantes*, dos *processos* e das *circunstâncias*. De acordo com Alves, Silva e Torres (2022, p. 12), “[...] esses conceitos são categorias semânticas que explicam nossas experiências no mundo dentro da estrutura linguística”.

Sendo assim, nesta subseção são apresentados os processos, os participantes e as circunstâncias elencados nos Documentos Norteadores dos cursos de formação para ILSP no estado do Pará. Os dados foram discutidos de forma quantitativa e estão organizadas entre quadros ao longo da análise léxico-

⁶¹ É importante frisar que os dados da equipe organizadora do curso CAS-Belém estão na maioria dos casos desatualizados. Além disso, é importante ressaltar que, em ambos os casos, o fato de serem organizadores não significa necessariamente que atuam como professores dos cursos.

gramatical. Primeiramente, apresentamos os dados do Documento do Curso UFPA/ASTILP e posteriormente do Curso do CAS-Belém.

5.3.1 Significados no Documento da UFPA/ASTILP

Inicialmente, é importante ressaltar que, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), o Sistema de Transitividade tem duas propriedades: o modelo transitivo, em que há abordagem particular que considera as relações específicas de cada tipo de processo (assim como os exemplos contidos na seção 3), e o modelo da Ergatividade, uma abordagem generalista dos processos e se concentra na relação entre o processo e o *Meio* (participante pelo qual o processo é desencadeado) assim como a presença do Agente (participante que realiza o processo) podendo sua presença ser considerado mediais ou efetivas. Em uma perspectiva similar, Fuzer e Cabral (2004) destacam que, tomando como exemplo as orações materiais, às vezes o participante que inicialmente seria identificado como Ator não ocupa o lugar de sujeito na oração ou não está explicitado. Contudo, o participante o qual o processo é dirigido, o Meta, continua com tal classificação, pois a relação semântica deste participante com o processo continua o mesmo. Tal situação ocorre nas orações em estrutura passiva, como no caso da oração do Quadro 28.

Quadro 28 — Oração material na estrutura passiva

O presente currículo de formação de tradutores e intérpretes de Libras/Português	está organizado	para atender à 4 competências essenciais no trabalho do tradutor e intérprete de Libras, [[são elas: competência teórica, competência cultural, competência linguística e competência tradutória]].
Meta	Processo Material do Tipo Transformativo	Circunstância de Causa do tipo Finalidade

Fonte: Documento Norteador da UFPA/ASTILP

Ao observar para a semântica desempenhada pela locução verbal de “estar” + “organizado”, percebe-se que o verbo “estar” é usado como auxiliar, sendo o processo desta oração o “organizado”. Assim, a figura construída é do tipo Material Transformativa. Ao analisar a relação de Agente e Meio, nota-se que o participante “O presente currículo” não desencadeia o processo, mas é afetado por ele, por isso, não pode ser categorizado como Ator. Na realidade, há uma atividade exercida sobre ele

para atender com uma finalidade específica. Portanto, o “currículo” é a Meta da oração do Quadro 28.

A escolha da construção da frase na oração com a estrutura passiva em que o participante que desencadeia o Processo não está evidente, como na oração do Quadro 28, pode ser justificada pela busca da impessoalidade, ainda que de modo inconsciente dos locutores. Embora implícito, neste caso da oração em análise, compreende-se que o Ator seria os organizadores do curso, uma vez que se trata de oração material o Agente recebe esta identificação. Tal inferência pode ser concluída uma vez que são eles que assinam a elaboração do Documento. Logo, eles desempenharam um fluxo de energia que se desdobrou em um Projeto com a característica organizada. Sugerem-se duas opções de construção da mesma oração na estrutura ativa que evidenciaria o Agente: “Nós organizamos o presente currículo [...]” ou “A comissão organizou o presente currículo [...]”. Em ambas transmitiriam a noção de não omissão pelas etapas construídas do documento.

Conforme Fuzer e Cabral (2014), dentro do *Sistema de Transitividade* os significados das orações podem ser ampliados pela circunstância, visto que ela apresenta uma descrição do contexto em que o processo se realiza, podendo ser para destacar a razão, finalidade e/ou benefícios da ação do processo. No caso da oração do Quadro 28, a Circunstância “[...] atender a 4 competências essenciais no trabalho do tradutor e intérprete de Libras” pode ser categorizada de Causa do tipo Finalidade, pois seu significado é de construir a razão pela qual o processo foi realizado. Dessa forma, os organizadores do Documento da UFPA/ASTILP demonstram que a finalidade do Curso é atender as 4 competências indispensáveis para atividade de tradução e interpretação.

Os autores do Projeto não apresentam uma conceituação do que eles compreendem por “competência”. No entanto, identificam-nas dentro da oração encaixada⁶². É importante destacar que este trabalho não traz uma discussão sobre a construção de significados por meio da estruturação das orações por meio das propriedades da taxa e do encaixamento, que são objetos de análise do Sistema Lógico da Metafunção Ideacional. Mas chama atenção que a Circunstância de Causa do processo da oração do Quadro 28 são identificadas como “competências teórica,

⁶² Como apresentado por Cabral (2022, p. 2), o encaixamento é processo pelo qual uma oração ou sintagma passa a funcionar como constituinte de uma oração principal. O encaixamento pode ocorrer tanto no interior dos grupos como no interior de orações.

competência cultural, competência linguística e competência tradutória”. Apesar de não trazer distinções entre elas, os organizadores sugerem compreender que a atuação do tradutor e intérprete não se reduz à competência linguística.

Ao elencar a competência tradutória no mesmo grau das competências nomeadas de teórica, linguística e cultural, parece ser um indicativo de que os organizadores tomaram um modelo minimalista do que é competência tradutória, como proposto por Pym (2008), em que esta seria a tradução pela tradução. Contudo, quando se observa os componentes curriculares (Ver Quadro 25), percebe-se que os outros três eixos de competências estão voltados para a tradução, o que também transmite uma concepção multicomponencial, como os apresentados na seção 2 deste trabalho, no qual a competência tradutória é composta por outras subcompetências que atuam de forma integrada. Essas concepções distintas se contrapõem no processo de ensino, pois como Pym (2008) explica, o modelo multicomponencial está voltado para os objetivos específicos e sequenciais da aprendizagem, enquanto o modelo minimalista se concentra na teorização da prática.

As competências definidas como essenciais pelos organizadores do Curso são retomadas na oração seguinte (ver o Quadro 29) desta vez como participante da oração, visto que ele se relaciona diretamente com o Processo Relacional “é composta”. Tal fenômeno pode ser justificado pelas características de Transitoriedade e Permanência onde, segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 223), “[...] os participantes são interpretados como sendo relativamente estável ao longo do tempo, e uma instância de um participante pode participar de muitos processos [...]”⁶³.

Quadro 29 — Oração Relacional

Cada uma dessas competências	é composta	por disciplinas [[que visam capacitar discentes do curso]]
Participante possuidor	Processo Relacional do Tipo Possessivo no Modo Identificativo	Possuído

Fonte: Documento Norteador da UFPA/ASTILP

Nesse caso, embora inanimada, as Competências assumem na oração o papel de participante, que é identificado por meio das disciplinas que o compõem. O tipo de processo que abrange tal significado de identificação e categorização é o Relacional,

⁶³ Thus participants are construed as being relatively stable through time, and an instance of a participant can take part in many processes [...].

esse tipo de processo contribui na definição das coisas e estruturação de conceitos. No trecho apresentado no Quadro 29 observa-se que codifica o significado de posse entre Competências e Disciplinas. Sendo assim, as Competências são identificadas como sendo o participante Possuidor.

Por meio da estruturação da oração, em que também há a presença da oração encaixada, observa-se que o possuído não são todas as “Disciplinas”, mas somente aquelas que se propõem “capacitar os discentes do curso”. Enquanto construção de significado, podemos inferir que os organizadores do curso compreendem que a capacitação discente deverá ocorrer de forma multidisciplinar, uma vez que o atributo “Disciplinas” aparece no plural. Embora elencar nominalmente cada componente curricular seja relevante, fazer uso da oração Relacional para conceituar a definição de cada disciplina também se apresenta como algo essencial. O foco da oração está nas “Disciplinas” e não no aporte teórico.

No que diz respeito ao processo de avaliação, a primeira menção sobre o assunto é construída sintaticamente semelhante com a oração apresentada no Quadro 28 (ver comentário abaixo do Quadro 30).

Quadro 30 — Segundo exemplo de oração material na estrutura passiva

A avaliação da aprendizagem	será feita	mediante apreciação de provas e/ou tarefas realizadas no decorrer do período de cada disciplina [[que deverão estar especificadas no plano de ensino elaborado pelo(s) docente(s) responsável em ministrar o componente curricular]].
Meta	Processo Material do Tipo Criativo	Circunstância de Modo do Tipo Meio e Localização do Tipo Tempo

Fonte: Documento Norteador da UFPA/ASTILP

Nesse caso, o participante que desencadeia o processo material “será feita” não são os organizadores. Sua identificação pode ser concluída a partir das informações contidas no entorno da oração em que aparece a figura do(s) *docente(s)* como o responsável pela ação de criação da Meta, “A avaliação da aprendizagem”. No entanto, um aspecto que diferencia esta oração da apresentada no Quadro 28 é a tipologia das Circunstâncias. Aqui temos dois tipos de Circunstâncias realizadas ao mesmo tempo, a de Modo do tipo Meio “mediante apreciação de provas e/ou tarefas”, pois mostra a maneira pela qual o processo será realizado, e o de Localiza do tipo

Tempo “realizadas no decorrer do período de cada disciplina” uma vez que delimitam quando as avaliações ocorreriam.

Conforme apresentado por Lima-Lopes e Souza (2023, p. 31), a utilização da estrutura passiva tem como finalidade deslocar “[...]o autor da ação para uma posição menos prestigiosa na proposição, além de deslocar aquele que sofre ação para um lugar central no processo discursivo”. No caso da oração do Quadro 30, embora “o(s) docente(s)” tenha a responsabilidade de ministrar “[...] o componente curricular”, especificar o tipo de avaliação e aplicá-las para que a Meta “A avaliação da aprendizagem” seja criada, este fica situado de forma periférica em relação ao processo da oração principal. Enquanto construção de significado, observa-se que a atenção é voltada para a avaliação e não para a prática docente.

As escolhas apresentadas no Quadro 30 se opõem à construção de significado na estrutura ativa. Por exemplo, uma possível escolha seria: “Os professores realizarão a avaliação da aprendizagem por meio de provas [...]” ou “O professor fará as avaliações de forma [...]”. Nesses casos, a prática docente ficaria em evidência, e o Documento estaria, portanto, mais voltado para a forma como ele iria formar esses cursistas e não somente como seriam avaliados, evidenciando o processo de formação de novos intérpretes e tradutores.

A entidade “A avaliação da aprendizagem” continua em evidência nas orações apresentadas nos Quadros 31 e 32.

Quadro 31 — Oração relacional identificativa

A avaliação da aprendizagem	será	contínua e cumulativa
Identificado	Processo Relacional do Tipo Intensiva de Modo Identificativa	Identificador

Fonte: Documento Norteador da UFPA/ASTILP

Quadro 32 — Oração relacional do tipo possessiva

e [a avaliação da aprendizagem]	compreenderá	provas escritas e práticas, trabalhos de campo, leituras programadas, planejamento, execução avaliação de pesquisa, trabalhos orais, estudo de caso, pesquisa bibliográfica e outras atividades previstas nos planos de ensino.
Possuidor	Processo Relacional do Tipo Possessiva de Modo Identificativo	Possuído

Fonte: Documento Norteador da UFPA/ASTILP

Em ambas as situações, as orações são do tipo Relacional, pois estabelecem uma relação entre duas entidades diferentes. Na oração do Quadro 31 ela é categorizada como Intensiva, pois caracteriza o participante “A avaliação da aprendizagem”, ou seja, o Identificado. O grupo nominal “contínua e cumulativa” assume nesta oração o papel de Identificador. Já na oração do Quadro 32, o processo “compreenderá” transmite a ideia de constituição do participante “A avaliação da aprendizagem”, aqui assume a função de Possuidor, das “provas escritas e práticas, trabalhos de campo [...]”, o Possuído. O modo Identificativo se dá pela reversibilidade das orações sem acarretar mudanças de significado representacional. Partindo das duas orações, os organizadores do Curso identificam a forma em que os cursistas serão avaliados e do que será composta as avaliações ao longo da formação. Neste último aspecto, chama atenção as diversas possibilidades de ferramentas que os organizadores do curso sugerem ao(s) docente(s), embora novamente de forma periférica à oração central, evidencia-se que estas e outras devem estar previstas no plano elaborado por eles, logo poderá escolher entre essas variedades aquela(as) que achar mais adequada(as) para aplicar a sua avaliação.

Nesse sentido, observa-se uma preocupação semelhante com a de March (2010, p. 16), que propõe ver a avaliação de competências como um planejamento videográfico e não fotográfico. O termo videográfico é utilizado pela autora como forma de avaliar o processo de desenvolvimento da competência ao longo do tempo, contrapondo a avaliação fotográfica, que seria a emissão de um julgamento ao término do curso. Tal aspecto é importante, considerando que o Curso se propõe a trabalhar com a noção de competência.

Como mencionado na seção 3, delimitamos como instrumento de análise os aspectos teóricos-metodológicos do Sistema de Transitividade, ainda assim foi destacado que as Metafunções ocorrem simultaneamente e a utilização de uma em detrimento da outra é apenas para fins metodológicos. A oração a seguir não se distingue sintaticamente das demais orações já apresentadas, exceto pelo fato de o processo ser acompanhado por um modalizador⁶⁴.

⁶⁴ Os aspectos de Polaridade e Modalidade são objetos de estudos da Metafunção Interpessoal.

Quadro 33 — Oração relacional do tipo possessiva acompanhada de modalizador

Cada componente curricular	deverá	ter	pele menos duas avaliações da aprendizagem, [[cuja metodologia de aplicação ficará à critério do professor]].
Possuidor	Verbo Modal de Obrigação	Processo Relacional do Tipo Possessiva de Modo Identificativo	Possuído

Fonte: Documento Norteador da UFPA/ASTILP

Observa-se o uso da modulação “deverá” que indica uma obrigatoriedade da execução do processo Relacional “ter” na constituição da entidade: “Cada componente curricular”. Diferente dos outros casos, em que a modulação se apresenta nas orações encaixadas, aqui ele ocorre na oração principal. Enquanto construção de significado, observa-se que os professores, ainda que presentes por meio de uma oração encaixada tenha a autonomia de escolher sua metodologia de aplicação de atividades, não têm autonomia quanto a quantidade de avaliações, pois são obrigados a aplicar “duas avaliações”, que neste caso assume o papel de Possuído. Nesse caso, há uma ênfase se comparada com as outras orações relacionadas, pois nesta a obrigatoriedade “deverá” está separada do processo.

Portanto, diante da delimitação dos critérios de seleção das orações a serem analisadas no Documento Norteador do curso da UFPA/ASTILP, constatou-se que o Projeto se volta para identificar as etapas e os elementos do Curso, sem dar conta de conceituar de forma teórica tais elementos, como a abordagem pedagógica do curso. Tal ausência de conceituação e marginalização do docente em relação aos processos principais podem impactar na prática docente. A seguir, trazemos a análise do Documento do curso para ILSP ofertado pelo CAS-Belém.

5.3.2 Significados no Documento do CAS-Belém

O Curso para Formação de Tradutores e Intérpretes de Libras do CAS-Belém foi analisado com os mesmos critérios adotados no Documento ora apresentado.

Quadro 34 — Oração material transformativa com o participante explícito

O curso	objetiva	a formalização deste processo [formação de intérprete/tradutores de Língua Brasileira de Sinais], bem como também, a continuidade dos alunos oriundos do curso de Libras desta instituição (em sua maioria, profissionais efetivos da SEDUC, em diversos cargos, majoritariamente, professores)
	oportunizar	
Ator	Processo Material do tipo Transformativo	Meta

Fonte: Documento do CAS-Belém

Observa-se que foram utilizados de forma conjunta dois processos do tipo Material Transformativo na construção da sentença, “objetiva e oportunizar”. A Meta destes processos é “a formalização da formação de intérprete/tradutores de Língua Brasileira de Sinais e a continuidade dos alunos/cursistas⁶⁵ oriundos do curso de Libras desta instituição”, ou seja, oferecer uma verticalização na formação dos alunos/cursistas. E “O curso” assume nesta oração o papel de Ator, o participante que desencadeia o processo. Dessa forma, o significado que pode ser inferido da oração é a criação de um alvo a ser alcançado pelo Curso e a ação de oferecer um espaço adequado para formar ILSP.

Em relação aos objetivos específicos do curso, os locutores organizaram os processos de forma elencada em 06 (seis) orações. Assim, o participante que desencadeia os processos ficou elipsado, como mostram as orações presentes nos Quadros 35 e 36. No entanto, os Atores foram identificados por meio da pergunta: “*Quem?*” junto ao processo.

Quadro 35 — Orações materiais criativas com o Ator elipsado (O curso)

[O curso]	Promover	a formação teórica e prática de trinta e cinco futuros profissionais [...].
	Formar	profissionais aptos e comprometidos com a interpretação da [...] Libras em diferentes espaços institucionais.
Ator	Processo Material do tipo Criativa	Meta

Fonte: Documento do CAS-Belém

⁶⁵ Iremos adotar o termo aluno/cursista durante a análise do Documento. A escolha leva em consideração a citação original, que utiliza “aluno”, e ao mesmo tempo por considerar o uso do termo “cursista” mais adequado, considerando o tipo de formação tratada no Documento. Quando aparece apenas “aluno” é por ter sido retirado do texto.

Quadro 36 — Oração material transformativa com o Ator elipsado (O curso)

[O curso]	Apresentar	um panorama sobre as histórias, as políticas e as culturas surdas e os aspectos linguísticos relacionados à língua brasileira de sinais.
Ator	Processo Material do tipo Transformativa	Meta

Fonte: Documento do CAS-Belém

Os 03 (três) primeiros objetivos específicos tiveram como respostas o Curso, sendo este identificado como o Ator dos processos Materiais. Observa-se que as Metas para os processos “promover e formar” estão diretamente relacionados com os cursistas em um processo criativo. No primeiro caso, é produzir uma formação que abrange os aspectos teóricos e práticos da atividade de interpretação e tradução. No segundo, é criar profissionais “aptos e comprometidos”. Nota-se que o Curso compreende a necessidade de relacionar a prática com a teoria. Conforme explicado na seção 2, tanto Kelly (2005) como Galán-Mañas e Hurtado (2015) tomam como pressuposto a necessidade da organização de uma família de situações problemas para o desenvolvimento de competências. Além disso, o termo “apto” sugere um treinamento voltado para o desenvolvimento da capacidade de interpretação, assim como em “comprometidos” relaciona-se com as atitudes. No caso da oração contida no Quadro 36, o processo “apresentar” também é Material, todavia, do tipo transformativo. Seu significado é de trazer em evidência a Meta “panorama sobre as histórias, as políticas e as culturas surdas e os aspectos linguísticos relacionados à língua brasileira de sinais”.

Por meio das orações apresentadas nos Quadros 35 e 36, compreende-se que o Curso é apresentado como um Agente criador e transformativo dentro do processo de formação de tradutores e intérpretes de Libras-português. A Meta, nesses casos, são os aspectos envolvidos na rotina dos profissionais: questões teóricas, práticas e comportamentais.

Os outros 03 (três) processos no Quadro seguinte sugerem que o Ator “Os alunos/cursistas” são os participantes Agente.

Quadro 37 — Orações materiais com o Ator elipsado (Os alunos/cursistas)

[Os alunos/cursistas]	Estudar	os princípios éticos do profissional tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais/português.
	Compreender	os processos, as técnicas e estratégias de tradução e interpretação.
	Praticar	os processos de tradução e interpretação (língua portuguesa – libras e vice-versa).
Ator	Processo Material do tipo Transformativo	Meta

Fonte: Documento do CAS-Belém

Embora os 02 (dois) primeiros processos dessas orações, “estudar” e “compreender”, tenham uma relação cognitiva, o que à primeira vista poderia ser considerado processo Mental, no entanto, os participantes exercem nas orações uma atividade de ação e esforço que afetam o Meta, no caso, “princípios éticos e processos, técnicas e estratégias”. Igualmente acontece com o processo “praticar”. Compreende-se que apesar do Curso ofertar o espaço para o desenvolvimento destes processos “Estudar”, “Compreender” e “Praticar”, quem realizarão serão “Os alunos/cursistas”, por isso, eles foram identificados como sendo Atores. Enquanto construção de significado, ele é evidenciado pelos locutores. Isso sugere que também são agentes responsáveis pelo seu processo formativo. Tal situação também fica clara na oração apresentada no Quadro 38.

Quadro 38 — Oração material do tipo criativo

O aluno	terá que	realizar	estágio prático [...]
Ator	Verbo Modal de Obrigação	Processo Material do tipo Criativo	Escopo-processo

Fonte: Documento do CAS-Belém

Nesta oração há a presença do modalizador de obrigação “terá que”, evidenciando a obrigatoriedade da realização do processo por parte do Ator, “O aluno”. Observa-se que o segundo participante, “estágio prático”, é identificado como sendo Escopo-processo, pois nele se constrói o processo “realizar”. O significado transmitido é que “Os alunos/cursistas” são obrigados a estagiar para que assim possam alcançar a formação pretendida.

Quadro 39 — Oração relacional do tipo circunstancial

Esse estágio	obrigatoriamente	irá abranger	áreas diversas como a educacional, religiosa, seminários e outros tipos de eventos.
Portador	Adjunto Modal de obrigação	Processo Relacional do tipo Circunstancial no Modo Atributiva	Atributo Circunstancial de Modo

Fonte: Documento do CAS-Belém

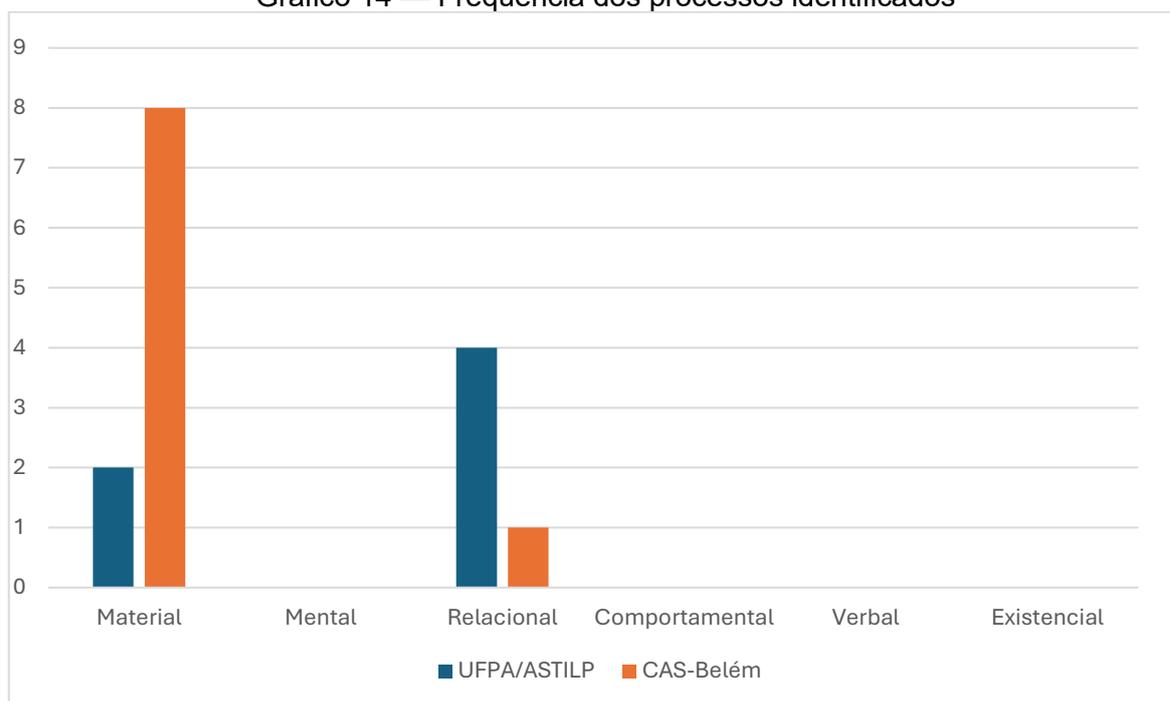
Já na oração do Quadro 39, os locutores estabelecem uma relação de modo entre os participantes “estágio” e “áreas diversas”. Por esse motivo, a oração pode ser categorizada como oração Relacional do tipo Circunstancial. Nota-se novamente a presença de um modalizador de obrigação, que garante a execução do processo. Percebe-se que por meio das orações apresentadas nos Quadros 38 e 39 a preocupação dos organizadores em evidenciar a obrigatoriedade do estágio e especificar as áreas de concentração, demonstrando ser um aspecto importante para a formação, pois possibilitará aos alunos/cursistas ter contato com vários contextos reais e oportunidade para que correlacionem os conhecimentos teórico com a prática em ambientes reais.

Conforme Göpferich (2013), o processo de prática deliberada é importante para desenvolvimento de estágio de capacidades cognitivas, o que pode ser possível por meio do estágio. No entanto, como a autora salienta, existe a necessidade da prática ser acompanhada de *feedback*. Nesse sentido, por meio do Documento encaminhado não é possível identificar se este último critério é atendido. Sendo assim, as delimitações para o recorte das orações e o Sistema de Transitividade presente nelas não evidenciam um Curso focado no ensino e aprendizagem de competências. O Documento é passível de outros significados a partir de outros critérios e instrumentos de análise. Na próxima subseção apresentaremos uma análise comparativa entre os dois documentos.

5.3.3 A interface dos Documentos

Como já apresentado, a LSF classifica os processos em 06 (seis) tipos, sendo 03 (três) principais: material, relacional e o mental; e 03 (três) secundários: comportamental, existencial e verbal. Partindo das orações analisadas, identificamos nos dois Documentos a seguinte frequência dos tipos de oração:

Gráfico 14 — Frequência dos processos identificados



Fonte: Autor (2024)

Observa-se que foi identificado apenas a presença dos processos: Relacional e Material. O primeiro é usado para traçar relações entre entidades e assim construir uma figura de identificação e caracterização. O último para criar significados sobre as ações e eventos externos. Chama atenção no Gráfico 14 que, partindo das delimitações da pesquisa, o Documento da UFPA/ASTILP fez mais uso de orações do tipo de identificação, enquanto o Documento do CAS-Belém apresentou os significados de ações. Tal diferença pode ser por causa do processo de execução dos projetos. Conforme apresentado na seção anterior, o Documento da UFPA/ASTILP foi submetido a um processo de seleção dentro da Pró-reitora de Extensão da Universidade, neste sentido, o texto é voltado para a explicação do funcionamento do Curso visando aprovação. Tal processo de burocratização não foi possível de ser identificado em relação ao CAS-Belém, o que pode ter impacto nas escolhas de orações voltadas mais para os eventos do que para o estabelecimento de identificação dos elementos.

Quanto aos participantes dos processos, identificamos a seguinte frequência no Documento da UFPA/ASTILP:

Quadro 40 — Participantes das orações do Documento da UFPA/ASTILP

Entidade	Ator	Meta	Identificado	Identificador	Possuidor	Possuído
Currículo	-	1	-	-	-	-
Competência	-	-	-	-	1	-
Avaliação da Aprendizagem	-	1	-	1	1	1
Componente curricular (disciplina)	-	-	-	-	1	1
Contínua e cumulativa	-	-	-	1	-	-
Provas escritas e práticas [...]	-	-	-	-	-	1

Fonte: Autor (2024)

Conforme o Quadro 40, nota-se que a entidade “Avaliação da aprendizagem” ao longo do texto foi quem mais passou pelo fator de transitoriedade, assumindo tanto o papel de meta, como também de identificado, identificador, possuidor e possuído. Percebe-se então uma preocupação do locutor em explicar o processo de avaliação dos cursistas. Além disso, nas orações Materiais há a presença do participante Meta, mas não se têm de forma explícita o participante Ator, o professor, devido a estrutura passiva, embora este possa ser recuperado pelas informações periféricas ao processo, que em algumas vezes está mencionado em uma oração encaixada. Dessa forma, a prática docente também foi colocada em segundo plano no Documento em proveito da identificação das etapas do Curso, em especial a avaliação.

Em relação ao Curso do CAS-Belém, temos as seguintes informações sobre os participantes ligados aos processos oracionais:

Quadro 41 — Participantes das orações do Documento do CAS-Belém

Entidade	Ator	Meta	Escopo	Portador	Atributo
Curso	4	-	-	-	-
Formalização do processo de formação	-	1	-	-	-
Formação	-	1	-	-	-
Profissionais	-	1	-	-	-
Aspectos culturais e linguísticos	-	1	-	-	-
Princípios éticos	-	1	-	-	-
Processos de interpretação e tradução	-	2	-	-	-
Aluno/Cursista	4	-	-	-	-
Estágio	-	-	1	1	-
Áreas diversas	-	-	-	-	1

Fonte: Autor (2024)

De acordo com o Quadro 41, foram identificados somente dois participantes Atores das orações Materiais de forma explícita no texto. Nos demais casos, este participante ocorreu de forma elipsada. Para sua identificação foi necessário questionar ao processo “Quem” era o responsável por sua execução. Com isso, o participante “aluno/cursista” apareceu nas orações materiais como se relacionando diretamente com o processo. Logo, ficou evidente a exigência de sua participação ativa no curso de formação. Evidencia-se novamente que a figura do professor não apareceu dentro deste Documento. A evidenciação de um participante em detrimento do outro mostra que o Documento tem como objetivo orientar aos alunos/cursistas e não tomada de decisões dos professores.

Observa-se, portanto, que a avaliação da aprendizagem é um elemento relevante para o Documento da UFPA/ASTILP. Tal importância não pode ser percebida no Curso do CAS-Belém, considerando que este elemento não é apresentado pelo Documento encaminhado. Em contrapartida, ele demonstra uma preocupação com a figura ativa do “aluno/cursista” dentro do Curso, o que não foi possível perceber no caso do primeiro.

Partindo da análise feita nessa seção, desde os aspectos sociodemográficos dos intérpretes de Libras-português até as questões analisadas por meio dos elementos léxico-gramaticais dos Documentos Norteadores dos Cursos de Formação para ILSP organizados no Pará, apresentaremos a seguir algumas considerações e proposições referentes a pesquisa.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como justificativa a necessidade de discutir sobre a formação de Intérprete de Libras-português-ILSP no estado do Pará, especialmente por conta da ausência de cursos de Graduação específicos para a formação desses profissionais na região Norte do país, conforme apresentado no Capítulo Introdutório.

O objetivo principal foi descrever como as formações de intérpretes de Libras-português têm sido tratadas no estado do Pará. Para isso, foi utilizado como base teórica e metodológica os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, especificamente pela Metafunção Ideacional. Além disso, por se tratar de formação, realizamos uma revisão de literatura sobre a Formação por Competência, por ser uma abordagem pedagógica discutida no campo dos Estudos da Tradução e que tem ganhado espaço nas pesquisas dentro dos Estudos da Interpretação.

Tomando como ponto de partida que a LSF faz uma relação entre a produção do texto e o contexto social, e que o perfil profissional deve ser levado em consideração na elaboração de um Projeto de Formação, realizamos a análise em duas etapas. A primeira partiu da aplicação de um Questionário para descrever o perfil dos intérpretes que atuam dentro das 06 (seis) Instituições Públicas de Ensino Superior, IPES, do estado do Pará. A delimitação para aplicação do Questionário levou em consideração o tamanho do estado do Pará, que possui 144 municípios, o que tornaria inexecutável atender os profissionais de cada localidade, diante do tempo para análise dos dados em uma pesquisa de Mestrado. Além disso, levou-se em consideração que as (06) IPES estão presentes em todas as mesorregiões do estado do Pará, proporcionando desta forma uma amostragem dos cursos ofertados no estado.

A segunda etapa foi uma análise documental. Os participantes da pesquisa mencionaram no Questionário o nome de cursos para ILSP organizados no estado do Pará. Partindo dessas informações, os cursos foram contatados para disponibilização dos Documentos. Foram mencionados 03 (três) curso que atenderam nossos critérios, dos quais apenas 02 (dois) aceitaram participar da pesquisa, sendo o curso de Extensão Universitária da Universidade Federal do Pará (UFPA) em parceria com a Associação de Tradutores e Intérpretes de Libras do Pará (ASTILP) e o curso do Centros de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas

com Surdez do Pará, doravante CAS-Belém. Enquanto abrangência dos Cursos identificados, observou-se que estão centrados na região Metropolitana. Apenas o curso da UFPA/ASTILP é ofertado na modalidade remota. No entanto, os Cursos foram mencionados por profissionais de outras localidades, o que demonstra sua relevância e abrangência.

Após a análise de dados no Questionário (ver Apêndice C), podemos descrever que o perfil dos intérpretes de Libras-português no Pará está sendo representado por um mercado majoritariamente composto por mulheres. Esse dado revela que dentro das IPES do estado do Pará, a questão da relação gênero dos profissionais está em consonância com mercado de tradutores e intérpretes de línguas orais. Conforme discutido na subseção 5.1.1, as questões de gênero precisam circuncidar o processo formativo.

Além disso, identificou que estas IPES têm se mostrado um mercado aberto para a inserção de novos profissionais. Isso foi constatado quando se observou que 06 (seis) dos 19 (dezenove) participantes da pesquisa informaram ter menos de 04 (quatro) anos de atuação profissional. Os dados mostraram que os intérpretes das IPES têm buscado a verticalização do nível de instrução por meio dos cursos de Pós-Graduação. Ainda assim, os cursos em nível Médio — seja por meio da Extensão Universitária ou Formação Continuada — também foram mencionados entre as opções de formação pelos profissionais participantes da pesquisa.

Com base nos aportes teóricos adotados nessa dissertação, assumimos como princípio de que a tradução e interpretação são atividades distintas. Tal distinção também deve impactar no processo de formação, uma vez que essas atividades requerem dos profissionais conhecimentos e habilidades diferentes, conforme discutido na subseção 2.1 desta dissertação. Mas, como os dados demonstram, os profissionais têm realizado dentro das IPES tanto atividades de interpretação como de tradução. Dos 19 (dezenove) participantes da pesquisa, 17 (doze) informaram atuar na interpretação de sala de aula e 12 (doze) responderam realizar atividade de tradução de material didático.

Além de atuarem tanto na interpretação como tradução, a atividade dentro das IPES do Pará exige profissionais que atuem em diversas frentes, como por exemplo: 12 (doze) responderam atuar em interpretação de conferência e 10 (dez) participantes atuam no contexto artístico e cultural. Como discutido na subseção 5.1.2, o tipo de interação envolvida no processo interpretativo impacta o posicionamento do

profissional, o que deve ser levado em consideração juntamente com os aspectos de conhecimentos prévios da área de atuação.

Os dados sobre a atuação dos ILSP dentro das IPES do Pará comprovam que as atividades de interpretação é uma atividade mais comum e frequente do que a tradução dentro deste contexto. Ainda assim, pensando diante dos dados ora apresentados, não é contraditório que os cursos de Formação sejam intitulados como destinados para “Tradutores e Intérpretes”. Ao mesmo tempo, chama atenção para a necessidade de formações específicas, se contrapondo às formações generalistas.

Por meio da análise dos Documentos Norteadores, identificou-se primeiramente que são do gênero Projeto. A estrutura dos documentos visa demonstrar as etapas a serem percorridas para a oferta do Curso de Formação. O Documento do Curso da UFPA/ASTILP foi constituído para ser submetido a um processo de seleção dentro da Universidade. Em contrapartida, o curso do CAS-Belém não apresenta tal nível de burocratização, o que não quer dizer que não passou por algum tipo de avaliação para sua execução.

Por meio das informações contidas no Documento e no banco de dados *Currículo lattes*, foi possível identificar que os organizadores dos cursos são na sua maioria intérpretes experientes. Como discutido com base nos estudos da expertise, a experiência é um fato, embora não único, para a constituição de profissionais com desempenho acima da média. Isso surge porque o curso é pensado a partir das próprias inquietações vividas por estes profissionais. Em apenas um dos casos foi possível identificar que um dos idealizadores do Curso possui Pós-Graduado nos Estudos da Tradução. Ainda assim, não apresenta como linha de pesquisa a Didática ou formação de intérpretes de tradutores.

Analisando os Documentos Norteadores por meio do Sistema de Transitividade, foi possível identificar a presença de orações Materiais e Relacionais. Os significados construídos por meio destas orações são da realização de ações externas da experiência humana e de estabelecer relações entre entidades por meio da identificação e caracterização. Dessa forma, foi possível constatar que o Documento Norteador da UFPA/ASTILP está mais voltado para traçar uma explicação sobre as etapas de execução do Projeto, enquanto o Documento do CAS-Belém se firma em apresentar as suas ações. Pensando em uma abordagem de Formação por Competência, os Documentos poderiam apresentar suas concepções de ensino-aprendizagem, uma perspectiva de competências, os objetivos da aprendizagem e a

organização sequencial para o desenvolvimento das concepções, para além do processo de avaliação, que a depender do conceito, buscaria evidências da mobilização dos recursos externos e internos que fazem parte da competência.

Embora o Documento da UFPA/ASTILP utilize o termo “Competência” e organize os componentes curriculares por “Eixos de Competência” não apresentou de forma explícita a definição de Formação por Competência como abordagem do Curso. A ausência dessa abordagem também é evidente no curso do CAS-Belém que não apresentou no Documento suas concepções pedagógicas. Contudo, foi possível identificar pelos participantes das orações analisadas na subseção 5.3.2 que o Curso se preocupa em relacionar os conhecimentos teóricos com a prática e valorizar a etapa do estágio no processo formativo.

Além disso, embora o professor tenha um papel fundamental dentro do Curso, uma vez que ele é responsável por elaborar os Planos de Ensino, executá-lo e avaliar os cursistas, as orações analisadas, demonstram que a figura do professor não foi evidenciada no Documento. Dentro do Documento da UFPA/ASTILP, as atividades do professor são mencionadas apenas de forma periférica em relação à oração principal. No Documento CAS-Belém ele não é mencionado. Corrobora, dessa forma, que este Documento não visa orientar a prática docente.

No entanto, os Cursos demonstram ser uma oportunidade tanto para formação de novos profissionais como também para formalizar a formação daqueles que aprenderam a interpretar de forma empírica, além de ser uma opção de Formação Continuada para os que já têm alguma titulação. Por meio das análises das escolhas léxico-gramaticais dentro dos Documentos da UFPA/ASTILP e CAS-Belém, como, por exemplo, o uso de: “formação teórica e prática”, “profissionais capacitados”, “aptos”, “comprometidos”, nota-se que os Cursos se propõem em pensar na profissionalização da categoria e não apenas com a certificação.

Como forma de repensar os Cursos, salientamos a importância de se debater sobre a formação dos formadores. Afinal de contas, a formação não pode ser calcada apenas na relação da prática pela prática. O programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), assim como os demais programas de Pós-Graduação no campo dos Estudos da Tradução, são espaços essenciais para fomentação da discussão da Didática de Tradutores e Intérpretes. Nesse sentido, seria interessante firmar parcerias com estes Programas a fim de ter uma base pedagógica e teórica de forma mais sólida.

Os Documentos, enquanto norteadores das ações, precisam também especificar melhor o papel do professor dentro dos Cursos. Assim, valorizar-se-ia a figura desse profissional como um dos principais responsáveis pela formação de intérpretes competentes. Além disso, construções de orações com papel do professor como participante poderiam auxiliar na tomada de decisão desses profissionais ao exercerem suas atividades dentro dos Cursos. Enquanto aspecto positivo, resultaria em um Curso alinhado aos objetivos, especialmente em curso que não tem professores fixos.

Afora isso, pensando por meio da abordagem da Formação por Competência, nos parece ser importante especificar a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, por compreender que a competência tradutória é multicomponencial. Estes componentes se integram de forma harmoniosa na realização de uma tarefa. Um curso que adote a Formação por Competência como abordagem reflete sobre o quê ensinar, para quê e como os cursistas irão aplicar. Também toma como base uma sequência Didática, considerando que a aquisição de competência ocorre de forma gradual e ao longo do tempo. O processo de avaliação deve proporcionar situações em que os cursistas possam evidenciar a mobilização das competências. Esses aspectos não foram identificados, mesmo no curso da UFPA/ASTILP, que escolheram usar o termo dentro do seu Documento.

Portanto, conclui-se que a formação de intérpretes de Libras-português no Pará tem como base a relação entre teoria e prática. No entanto, não apresentam fundamentações teóricas no campo da Didática da Tradução e Interpretação. O perfil profissional, partindo dos intérpretes da IPES paraenses, destacam uma formação generalista tanto na atividade de interpretação como de tradução. Os Documentos Norteadores têm orientado os cursistas sobre o funcionamento do Curso e o processo de avaliação. Dessa forma, percebe-se uma ausência de norteamento para as práticas dos professores.

A investigação sobre a formação dos ILSP no estado do Pará não se esgota por meio desta pesquisa. Uma vez que levamos em consideração apenas a construção de significados por meio da análise do perfil profissional, através da análise do Questionário, e do Sistema de Transitividade da Metafunção Ideacional. Contudo, outros significados podem ser extraídos por meio das outras duas Metafunções a Textual e Interpessoal. Também outros métodos podem ser usados, como entrevistas aos professores e cursistas. Porém, espera-se que este trabalho

contribua com o processo de (re)pensar sobre a organização de Cursos para Formação de ILSP em nível de Extensão Universitária e Formação Continuada no estado do Pará e quem sabe fomentar pesquisas nessa linha de discussão em outras regiões.

REFERÊNCIAS

- AGUAYO, Alexis Pier. **O Intérprete de Língua De Sinais Brasileira - LIBRAS**: uma proposta de modelo de competência para atuação na TV Câmara. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2021.
- ALVES, Fábio. Bases epistemológicas e paradigmáticas para pesquisas empírico-experimentais sobre competência tradutória: uma reflexão crítica. **Delta**. V. Especial. Ed. 31. 2015.
- ALVES, Fábio; GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Modelling translator's competence: relevance and expertise under scrutiny. In: GAMBIER, Yves; SCHELENSIGER, Miriam; STOLZE, Radegundis (org.). **Translation studies: doubts and directions** Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 41-55.
- ALVES, Karine Magalhães; SILVA, Izabel Larissa Lucena; TORRES, Fábio Fernandes. Uma análise sistêmico-funcional da transitividade em notícias sobre casos de violência contra a mulher. **Revista Moara**, n. 60, jan-jul 2022.
- BARBARA, Leila; MACÊDO, Célia Maria Macêdo de. Linguística Sistêmico-Funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 89-107, 2009.
- BRASIL. Decreto n. 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Brasília, DF: Secretária-Geral, 2019.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.
- BRASIL. Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2002.
- BRASIL. Lei n. 12.319, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Casa Civil, 2010.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Secretaria Geral, 2015.
- CABRAL, Sara Regina Scotta. O que é encaixamento em Linguística Sistêmico-Funcional?. **Revista ENTRELETRAS**, v. 13, n. 1, jan./abr. Araguaína, 2022.
- CARNEIRO, Teresa Dias; LEMOS, Glauber de Souza. Panorama histórico de cursos de formação de Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa. **Belas Infiéis**, Brasília, Brasil, v. 10, n. 2, p. 01–36, 2021.

CARVALHO, Márcia M. **Análise de traduções para o português escrito por pessoas surdas bilíngues e suas respectivas retextualizações por tradutores de Libras-português com base na Linguística Sistêmico-Funcional e nas modalidades de tradução.** 432f. Tese. (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2020a.

CARVALHO, Márcia Monteiro. A relação da Libras com a Linguística Sistêmico Funcional (LSF): análise de imagens de sinais com base em variáveis do Contexto de situação. **Belas Infiéis**, Brasília, v. 9, n. 5, p. 55-73, out./dez., 2020b.

CARVALHO, Márcia Monteiro; GUEDES, Fernando Eustáquio. Reflexões para orientar a elaboração de um desenho curricular direcionado à formação por competências de tradutoras, tradutores e intérpretes de língua de sinais no estado de Tocantins. In: Vasconcellos, Maria Lúcia; Arcego, Emily; Costa, Mairla Pereira Pires; Santos, Wharley (Org.). **Formação de intérpretes e tradutores: desenvolvimento de competências em situações pedagógicas específicas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

CARVALHO, Márcia Monteiro; SILVA, Giovanna Magno Santos. Análise de interpretação simultânea (português-Libras) de trechos da música sentimento louco na live da cantora Marília Mendonça. In: Túlio Adriano Alves Gontijo; Lucas Eduardo Marques-Santos; Solange Maria de Barros. (Org.). **Discussões sobre os estudos de tradução e interpretação e a atuação dos Tils no Brasil.** 01ed. São Paulo: Pontes Editores, 2022, v. 01, p. 77-95.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; COSTA, Marcos Antônio; CEZARIO Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mario Eduardo (orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática.** DP&A, 2003.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e seus contextos de uso.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DI-ROMA, Alessandra Ferreira **A inclusão de surdos no ensino superior no Brasil e na França: aspectos educacionais, linguísticos e políticos.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

EGGINS, Suzanne. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics.** 2. ed. New York, London. Continuum. 2004.

ERICSSON, K. Anders. Expertise in interpreting: an expert-performance perspective. **Interpreting**, Amsterdã, v. 5, n. 2, p. 189-222, 2000.

FERNÁNDEZ-MARCH, Amparo. La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 8, n. 1, p. 11-34, 2010.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa.** 1. ed. Campinas-SP. Mercado de Letras, 2014.

GALÁN-MAÑASA, Anabel; HURTADO-ALBIR, Amparo. **Competence assessment procedures in translator training**. Department of Translation and Interpreting, Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. **O desenvolvimento da competência do tradutor**: investigando o processo através de um estudo exploratório-experimental. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2003.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real Gonçalves; MACHADO, Ingrid Trioni Nunes. Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, SC, 2006. <https://doi.org/10.5007/%x>.

GONÇALVES, José Luiz Vila Real. Repensando o desenvolvimento da competência tradutória e suas implicações para a formação do tradutor. **Revista Graphos**, vol. 17, n° 1, 2015.

GÖPFERICH, Susanne. Translation competence: Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective. **Target. International Journal of Translation Studies**, v. 25, n. 1, p. 61-76, 2013.

GOUVEIA, Carlos A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**. v.16, n.24. Rio de Janeiro, 2009.

GRBIĆ, Nadia; PÖCHHACKER, Franz. Competence. In: PÖCHHACKER, Franz (org.). **Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies**. London, New York, 2015.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

Halliday, M. A. K.; MATHIESSEN, Christian. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. 4. ed. London/New York: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. K. **An Introduction to Functional Grammar**. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. 4th ed. London: Edward Arnold, 2004.

HALLIDAY, Michael A. K.; HASSAN, Ruqaiya. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985.

HEBERLE, Viviane M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 81- 112, 2018.

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: Pagano, Adriana; Magalhães, Célia, Alves, Fábio (Org). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 19-57, 2005.

HURTADO ALBIR, Amparo. Competência tradutória e formação por competências. **Cadernos de Tradução**. V.40, n 1. Florianópolis, Santa Catarina, 2020.

KALINA, Sylvia. Quality in interpreting and its prerequisites: A framework for a comprehensive view. In: **Interpreting in the 21st Century**. John Benjamins, 2002. p. 121-130.

KELLY, Dorothy Anne. **A handbook for translator trainers: a guide to reflective practice**. Routledge. New York, USA, 2005.

KERMIS, Maartje. **Translators and interpreters: comparing competences**. Dissertação (Mestrado). Faculty of Humanities, Utrecht University, Utrecht, 2008.

LIMA, Karina de Souza Borges. **Conflitos entre intérpretes e surdos: a “vilania” nos papéis em situações de interpretação**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2023.

LIMA, Lauro Rafael. **Processos Existenciais em Reportagens de Capa da Revista Superinteressante**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS, 2013.

LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; SOUZA, Vivian Gomes Monteiro. Representações sobre a violência contra um Refugiado Negro no Twitter. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 27-71, 2023.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa: uma Introdução**. EDUC - Editora da PUCSP. 2022.

MAAß, Cristiane; HASEN-SCHIRRA, Silvia. Removing barriers: Accessibility as the primary purpose and main goal of translation. In: BERNAL, María Pilar Castillo; GROSSI, Marta Estévez (org.). **Translation, Mediation and Accessibility for Linguistic Minorities**. Frank & Timme. Berlin, 2022.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; Nascimento, Vinícius. Da formação comunitária à formação uni-versitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 78-112. 2015.

MARTINS. Vanessa Regina de Oliveira. Tradutor e intérprete de língua de sinais educacional: desafios da formação. **Belas Infiéis**, 2016.

MATTHIESSEN, Christian; TERUYA, Kazuhiro; LAM, Marvin. **Key terms in Systemic Functional Linguistics**. New York/London: Continuum International Publishing Group, 2010.

MEURER, José Luiz; DELLANGELO, Adriana Kuerten. Análise do Discurso. **Apostila de Letras Libras**, CCE, UFSC, Florianópolis. 2008.

MHEREB, Maria Teresa. Gênero e Divisão do Trabalho de Tradução: o Caso da Poesia Traduzida no Brasil. **Belas Infiéis**, Brasília, Brasil, v. 11, n. 2, p. 01–19, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**. v.9 n.3, p. 239-262. Rio de Janeiro, 1993.

MIRANDA, Marilda Lúcia. **O Livro Didático de Língua Portuguesa “Ser Protagonista”**: uma análise de transitividade na perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Goiás. Catalão, GO, 2016.

NATIONAL HEALTH LAW PROGRAM . **What’s in a Word? A Guide to Understanding Interpreting**. 2010. Disponível em: https://www.ncihc.org/assets/documents/publications/Whats_in_a_Word_Guide.pdf. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. Martins Fontes. São Paulo, 1997.

NEVES, Rui Rothe. **Características cognitivas e desempenho em tradução**: investigação em tempo real. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2002.

NICOLOSO, Silvana. **Modalidades de tradução na interpretação simultânea da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais Brasileira**: investigando questões de gênero (gender). Tese (Doutorado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2015.

NOGUEIRA, Tiago Coimbra. **Intérpretes de libras-português no contexto de conferência**: uma descrição do trabalho em equipe e as formas de apoio na cabine. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

OLIVEIRA, Patrícia Cardoso de. **Aspectos que conferem complexidade a interpretação na perspectiva do intérprete educacional do Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2023.

PAGANO, Adriana Silvina. Modelagem da linguagem e do contexto na teoria sistêmico-funcional. **Revista da ABRALIN**. v. 19, n. 3, p. 25-49. 2020.

PAGURA, Reynaldo José. Tradução & interpretação. In: AMORIM, LM., RODRIGUES, CC., and STUPIELLO, ÉNA., orgs. **Tradução & perspectivas teóricas e práticas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 183- 207.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o Papel do Tradutor-Intérprete Educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0200, 2023.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing Interpreting Studies**. 2. ed. London: Routledge, 2016.

PYM, Anthony. Redefinindo competência tradutória em uma era eletrônica. Em defesa de uma abordagem minimalista. Tradução de Adauto Villela. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, SC, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2004.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Ed.57(1). Páginas 287–318. 2018.

Rodrigues, Carlos Henrique. Tradução e línguas gestuais-visuais: a modalidade de língua em destaque. In: Albres, N. A.; Rodrigues, C.H.; Nascimento, V. **Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais: contextos profissionais, formativos e políticos**: Florianópolis: Insular, 2022. p. 19–43.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A tradução não escrita envolvendo línguas de sinais: reflexões sobre sua especificidade e características. **Belas Infiéis**, Brasília, 2023.

Rodrigues, Carlos Henrique. Pesquisa em Didática da Tradução e da Interpretação em Programas de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. **Tradterm**, 46, 31-53. 2024.

RODRIGUES, Carlos Henrique; SANTOS, Silvana Aguiar dos. A interpretação e a tradução de/para línguas de sinais: contextos de serviços públicos e suas demandas. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-29, 2018.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. A implementação do serviço de Tradução e Interpretação de Libras-Português nas Universidades Federais. **Cadernos de Tradução**. Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 113-148, jul-dez, 2015.

SANTOS, Warley Martins dos. **A Tradução Português-Libras em debates políticos televisionados no Brasil**: intermodalidade e competência interpretativa. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2020.

SCALLON, Gérard. **Avaliação da aprendizagem numa abordagem por competências**. Tradução: Juliana Vermelho Martins. – Curitiba: PUCPRes, 2015.

SCHÄFFNER, Christina; ADAB, Beverly. **Developing Translation Competence**. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

SILVA, Vitória Tassara Costa. **Direcionalidade na pesquisa empírico-experimental em interpretação intermodal entre Libras e português**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2021.

STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. **Apostila de Letras Libras**, CCE, UFSC, Florianópolis. 2009.

TARDIF, Jacques. **L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement**. Montréal: Chenelière Éducation. 2006.

TISELIUS, Elisabet. **Experience and expertise in conference interpreting: an investigation of swedish conference interpreters**. 2013. 206f. Tese (Doutorado). University of Bergen. Brussels, 2013.

TISELIUS, Elisabet; HILD, Adelina. **The Handbook of Translation and Cognition**, em John W. Schwieter and Aline Ferreira. 1º Edição. John Wiley & Sons, 2017.

VIAN JR, Orlando. Discurso pela perspectiva sistêmico-funcional: os significados além da oração. In: Fuzer, Cristiane; Cabral, Sara Regina Scotta. **Introdução aos Sistemas Discursivos em Linguística Sistêmico-Funcional**. Santa Maria, RS: UFSM, CAL, PPGL, 2023.

VILLARDÓN GALLEGO, Lourdes; ÁLVAREZ DE EULATE, Concepción Yániz. Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. **Planificar desde competencias para promover el aprendizaje**. 2006.

ZOU, Yanqun. The Constitution of Translation Competence and Its Implications on Translator Education. International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE). 2015.

APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação de intérpretes de Libras no Pará: uma análise documental sob a perspectiva da Linguística Sistemico-Funcional

Pesquisador: MARCIA MONTEIRO CARVALHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68287423.1.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.048.067

Apresentação do Projeto:

Resumo:

As pesquisas relacionadas à formação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) têm aumentado de forma significativa, uma vez que a comunidade surda passa a ocupar mais destaque na sociedade. Como forma de assegurar seu direito linguístico, conforme prevê a lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, é relevante debater o processo formativo de intérpretes de Libras-Português. Os dispositivos legais, que asseguram a formação de tradutores e intérpretes de Libras-Português, preveem como prioridade a formação no curso de Bacharel em Letras-Libras para atuação no ensino superior. Visto que no estado do

Pará não há ofertas de Graduação com foco na formação de intérpretes de Libras-Português, esta pesquisa busca responder às seguintes perguntas: Qual o perfil dos intérpretes de Libras das Instituições Públicas de Ensino Superior do estado do Pará? Como estão organizados os cursos de formação de intérpretes de Libras-Português ofertados no estado do Pará diante das políticas nacionais de formação? Como o Sistema de Transitividade se apresenta nos documentos norteadores dos cursos de formação de intérpretes de Libras-Português no Pará? De que forma o Sistema de Transitividade, presente nesses documentos, se relacionam com abordagem de formação por competência? A investigação será realizada a partir da teoria da Linguística Sistemico-Funcional (LSF) de Halliday (2004, 2014) Fuzer e Cabral (2014) Carvalho (2020), mais precisamente, da perspectiva da Metafunção Ideacional e tem como principal objetivo apontar como os conceitos da LSF podem contribuir para

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.048.067

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2102974.pdf	24/04/2023 18:41:49		Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	24/04/2023 18:40:14	FABIO DA SILVA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	24/04/2023 18:25:22	FABIO DA SILVA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Completo_2.pdf	24/04/2023 18:24:56	FABIO DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	Questionario.pdf	28/03/2023 10:04:18	FABIO DA SILVA PEREIRA	Aceito
Outros	Declaracao.pdf	28/03/2023 10:02:20	FABIO DA SILVA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Fabio_assinado.pdf	28/03/2023 09:47:24	FABIO DA SILVA PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 09 de Maio de 2023

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento para participação em pesquisa em conformidade com as normas estabelecidas pela resolução n° 510 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde para o Sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

Pesquisador: Mestrando Fábio da Silva Pereira

Pesquisadora responsável/orientadora: Dra. Márcia Monteiro Carvalho

Título da pesquisa: A formação de intérpretes de Libras no Pará: uma análise documental sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional

Eu, *Fábio da Silva Pereira*, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução (PGET) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido convidar você para participar da minha pesquisa, desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Márcia Monteiro Carvalho. Você está sendo convidado(a) para participar deste questionário por ser tradutor e/ou intérprete de Libras-Português (TILSP) que trabalha em uma das instituições públicas de ensino superior do estado do Pará.

Este Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, bem como todo o projeto de pesquisa, foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina. O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

A pesquisa tenciona compreender as formações ofertadas no estado do Pará, com base no Sistema de Transitividade da Metafunção Ideacional, oriunda da Linguística Sistêmico-Funcional. Tal pesquisa tem como foco a formação dos TILSP no Pará, visando ampliar a discussão sobre o assunto em nível acadêmico.

Com esta finalidade, neste momento será utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário para identificar o perfil dos TILSP das instituições públicas de ensino superior do estado do Pará, o que inclui suas formações profissionais e as demandas de trabalho que exercem. O questionário contém perguntas com alternativas abertas e fechadas. Desta forma, será possível tanto descrever o perfil dos profissionais que atuam nas instituições públicas de ensino superior do estado, bem como mapear quais cursos são ofertados no Pará para TILSP, permitindo que possamos partir para a segunda etapa da pesquisa.

A segunda etapa consiste em uma pesquisa documental. Entraremos em contato com as 10 instituições mais mencionadas nas respostas do questionário. Com base no aporte teórico e metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional iremos analisar como os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) estão organizados. Diante disso, poderemos apresentar uma visão de como a formação de TILSP tem sido organizada no estado do Pará.

Ao final desta primeira seção há a opção CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA E ESTOU CIENTE DOS TERMOS, ao escolhê-la você confirma que aceitou participar da pesquisa e será direcionado para a seção das perguntas. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. É importante ressaltar que como pesquisadores temos ciência e cumprimos com os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei No 13.709, de 14 de agosto de 2018).

Como toda ação humana, toda pesquisa tem riscos, mas a sua participação neste projeto não apresentará nenhum risco de vida nem de saúde física. Os riscos mencionados para a pesquisa consistem em “riscos mínimos”. Por exemplo, desconforto em responder questões de cunho pessoal. Porém, como pesquisador, garanto sua privacidade bem como de que não emitiremos nenhum tipo de julgamento de valores sobre os participantes desta pesquisa. Além disso, os dados advindos do questionário poderão ser apresentados em eventos científicos e publicações (inclusive a dissertação de mestrado), caso você autorize. Em caso de interrupção do estudo ou de algum dano ao participante decorrente da pesquisa, está garantido ao participante, a assistência adequada, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário. O acompanhamento aos participantes se dará por meio dos contatos disponibilizados na parte final deste documento.

É necessário considerar a quebra de sigilo, que pode acontecer sem que tenhamos tal intenção. Porém, faremos todo o possível para que suas informações pessoais sejam resguardadas. Todas as respostas serão armazenadas no drive de responsabilidade do pesquisador e apenas serão utilizadas em benefício da pesquisa acadêmica. Caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa, os pesquisadores se comprometem a indenizar os participantes de pesquisa nos termos da Lei vigente e amplamente substanciada.

O estudo realizado por essa pesquisa é importante e sua participação certamente contribuirá para uma maior compreensão acerca da formação de intérpretes de Libras no estado do Pará. Esses dados podem ajudar a melhorar cursos de formação de intérpretes, bem como a qualidade de acessibilidade da comunidade surda que recorre aos serviços de interpretação. Essa pesquisa não envolverá nenhum custo financeiro para você, uma vez que será realizada totalmente de forma virtual. Você também não receberá nenhum pagamento por sua participação. Porém, caso haja alguma despesa envolvida para você, terá direito ao ressarcimento desses custos. Você pode desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo.

Você pode entrar em contato conosco a qualquer momento em caso de dúvidas ou esclarecimentos. Estaremos disponíveis para responder a qualquer dúvida que possa surgir sobre este estudo. Se você tiver mais perguntas sobre o projeto ou se tiver algum problema relacionado com a pesquisa, pode entrar em contato comigo, com minha orientadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH - UFSC, cujos contatos você encontrará mais abaixo.

Você receberá uma via deste Termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora-principal, para que possa tirar dúvidas sobre o projeto e sua participação, caso aceite participar. Para isso, será necessário que você adicione o seu endereço de *e-mail* pessoal na próxima seção. Lembramos que todos os dados pessoais não serão divulgados.

Contatos:

Fábio da Silva Pereira

E-mail: fabiosptj@gmail.com

Celular: (94) 99154-6913

Rua: Curió, Nº 92, Bairro: Palmares, CEP: 68590-000, Jacundá – PA.

Vínculo: Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução / Centro de Comunicação e Expressão / UFSC

Profa. Dra. Márcia Monteiro Carvalho (Orientadora de Mestrado)

E-mail: mmcarvalho@ufpa.br

Celular: 91 – 988101008

Endereço: Faculdade Ciências da Linguagem-FACL, Bloco Rio Juramã. Sala S/N. Campus Universitário de Abaetetuba/Baixo Tocantins-PA. Universidade Federal do Pará, UFPA. Ramal Manoel de Abreu, S/N - Mutirão, Abaetetuba - PA, 68440-000.

Lotação como Servidora: Docente na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus de Abaetetuba - PA/Brasil e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução–PGET/UFSC.

Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC, CEP

Concordo em participar da pesquisa e estou ciente dos termos

Não concordo em participar da pesquisa

APENDICE C – QUESTIONÁRIO

Seção 2 de 2

Questionário

Você está sendo convidado(a) para participar deste questionário por ser tradutor e/ou intérprete de Libras-Português (TILSP) que trabalha em uma das instituições públicas de ensino superior do estado do Pará . Essa pesquisa está sendo realizada com o objetivo de descrever e analisar os cursos de formação para TILSP ofertados no estado do Pará . Com esse objetivo, nesse momento será utilizado como instrumento de coleta de dados o questionário a seguir, para identificar o perfil dos TILSP das instituições públicas de ensino superior do estado do Pará e as formações ofertadas para esses profissionais.

O questionário é composto por perguntas abertas e de múltipla escolha. Assinale com um "x" a opção desejada, nas questões de múltipla escolha. Em algumas você poderá marcar mais de uma opção.

Qual o seu nome? *

Texto de resposta curta

Com qual gênero você se identifica? *

- Masculino
- Feminino
- Outro

Faixa etária: *

- até 20 anos
- de 21 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- acima de 50 anos

Há quanto tempo você atua como intérprete? *

- de 1 - 2 anos
- de 2 - 4 anos
- de 4 - 6 anos
- de 6 - 8 anos
- de 8 - 10 anos
- mais de 10 anos

Grau de instrução: *

- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Pós-graduação completa ou em andamento
- Outros...

Qual tipo de titulação profissional na área você possui? (pode marcar mais de uma). *

- Certificação de proficiência em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais
- Curso de nível médio em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais
- Curso de Graduação em Letras-Libras modalidade Bacharelado
- Curso de Graduação em Letras-Libras modalidade Licenciatura
- Curso de Pós-graduação em Tradução e Interpretação de Língua de Sinais
- Não tenho formação específica em Tradução ou Interpretação, apenas em Libras

Em qual instituição pública de ensino superior do Pará você trabalha? *

- Instituto Federal do Pará
 - Universidade Estadual do Pará
 - Universidade Federal do Oeste do Pará
 - Universidade Federal do Pará
 - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
 - Universidade Federal Rural da Amazônia
-

Há quanto tempo você atua nesta instituição? *

- menos de 1 ano
- de 1 - 2 anos
- de 2 - 3 anos
- de 3 - 4 anos
- de 4 - 5 anos
- de 5 - 6 anos
- de 6 - 7 anos
- mais de 7 anos

Qual seu vínculo com a instituição? *

- Servidor efetivo
- Servidor temporário
- Prestador de serviço terceirizado

...

Quais das atividades a seguir você exerce dentro da instituição? (você pode escolher mais do que uma opção).

- Tradução de editais
- Tradução de provas
- Tradução de material didático Português-Libras
- Tradução de produção de alunos Libras-Português
- Interpretação de provas
- Interpretação em contexto artísticos e culturais
- Interpretação em conferência
- Interpretação em visitas técnicas
- Interpretação em sala de aula

Em qual nível de ensino você atua? (Você pode marcar mais de uma opção) *

- Educação Básica e Técnica
- Superior, Tecnológica e Especialização
- Mestrado e Doutorado

Há outras atividades que você desempenha rotineiramente que não foram mencionadas no item anterior? Se sim, qual? *

Texto de resposta longa

Em qual mesorregião do estado do Pará você atua profissionalmente? *

- Baixo Amazonas
- Marajó
- Metropolitana de Belém
- Nordeste Paraense
- Sudeste Paraense
- Sudoeste Paraense

Dentro dos cursos de formação para atuar como TILSP que você já cursou ou está cursando, qual deles você considera como o de maior impacto para sua atuação? (Insira a sua resposta com o nome do curso, o ano em que cursou e o nome da instituição. Você pode colocar mais de um curso). *

Texto de resposta longa

Quais cursos de formação e/ou capacitação para TILPS que são **organizadas no Pará** você conhece, independentemente se a modalidade é presencial ou EaD e do nível, mesmo que você não tenha cursado. (Insira a sua resposta com o nome do curso e da instituição. Você pode colocar mais de um curso). *

Texto de resposta longa

APÊNDICE D - MODELO DE PROJETOS EXTENSIONISTA DA UFPA



Universidade Federal do Pará
Pró-Reitoria de Extensão

PROGRAMA / PROJETO DE EXTENSÃO

(CONSEP – Resolução 3298 - 07/03/2005)

Título:

Coordenador(a):

Ano:

Nome do Local:

Campus:

Responsável pelo Local:

Endereço:

Bairro:

CEP:

1. Identificação

Situação: Aprovado pela Unidade Acadêmica Aprovado pela Instituição
Tipo: PROGRAMA PROJETO CURSOS DE EXTENS
Caracterização: PRIMEIRA VERSÃO CONTINUAÇÃO
Ano Base: 2019

Período de Vigência:

Início: / /

Término: / /

Título:

Coordenador (a):

Unidade Acadêmica:

Subunidade Acadêmica:

Grande Área:

Área Temática Principal:

Linha de Extensão:

H

Palavras-chave:

Local de Execução:

Nome do Local:

Campus:

Responsável pelo Local:

Endereço:

Bairro:

CEP:

Público-Alvo:

Descrição:

Nº Estimado:

Carga Horária:

Abrangência: Intra-Subunidade Inter-Subunidade Inter-Unidade Interinstitucional

Área: Urbana Rural

2. Caracterização

Justificativa:

Objetivos:

Metas:

--

Metodologia:

--

Atividades Previstas:

--

Referências Bibliográficas:

--

3. Equipe Técnica

Nome:	
Matrícula:	
Unidade Acadêmica:	
Tipo:	
Titulação:	
Participação:	
Carga Horária:	
Telefone:	
E-mail:	

Nome:	
Matrícula:	
Unidade Acadêmica:	
Tipo:	
Titulação:	
Participação:	
Carga Horária:	
Telefone:	
E-mail:	

Nome:	
Matrícula:	
Unidade Acadêmica:	
Tipo:	
Titulação:	
Participação:	
Carga Horária:	
Telefone:	
E-mail:	

Nome:	
Matrícula:	
Unidade Acadêmica:	
Tipo:	
Titulação:	
Participação:	
Carga Horária:	
Telefone:	
E-mail:	

4. Cronograma Físico

Ano: _____

Janeiro:

Atividades:

Fevereiro:

Atividades:

Março:

Atividades:

Abril:

Atividades:

Maior:

Atividades:

Junho:

Atividades:

Julho:

Atividades:

Agosto:

Atividades:

Setembro:

Atividades:

Outubro:
Atividades:
Novembro:
Atividades:
Dezembro:
Atividades:

5. Planilha de Custos

Elemento de Despesa	Fonte de Financiamento	Valor
339030 - Material de Consumo		
449036 - Equipamento e Material Permanente		
339039 - Pessoa Jurídica		
339036 - Pessoa Física		
339014 - Diária		
339020 - Bolsa de Extensão		
339033 - Passagens		
Total		

6. Anexos

1. Anexar Parecer e Ata da reunião da subunidade acadêmica que aprovou a ação de extensão.
2. Anexar Parecer e Ata da reunião da unidade acadêmica que aprovou a ação de extensão.
3. Anexar Portaria da unidade acadêmica que aprovou a ação de extensão e com atribuição de carga horária para todos os membros da equipe técnica.

Obs: Aprovação “AD REFERENDUM” deve ser adotada em caso urgência, submetendo a ratificação desta no prazo máximo de 10 (Dez) dias.